

# BURNOUT Y MOTIVACIÓN LABORAL EN DOCENTES DE UN I.E.S. DE EL PUERTO DE SANTA MARÍA



TRABAJO FIN DE GRADO  
MODALIDAD 2: TRABAJO DE INVESTIGACIÓN, DESARROLLO Y/O  
INNOVACIÓN

Alumna: Virginia Gómez Pérez<sup>1</sup>

Tutor: Sergio Sánchez Sevilla

UNIVERSIDAD DE CÁDIZ  
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
GRADO DE PSICOLOGÍA 2015-2016

---

<sup>1</sup> E-mail: v.goezgoez@gmail.com

TRABAJO DE FIN DE GRADO  
MODALIDAD 2: TRABAJO DE INVESTIGACIÓN,  
DESARROLLO Y/O INNOVACIÓN  
BURNOUT Y MOTIVACIÓN LABORAL EN DOCENTES DE UN  
I.E.S. DE EL PUERTO DE SANTA MARÍA  
VIRGINIA GÓMEZ PÉREZ

UNIVERSIDAD DE CÁDIZ  
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
GRADO DE PSICOLOGÍA 2015-2016

## **Agradecimientos**

Quiero expresar mi más sincero agradecimiento a aquellas personas que me han ayudado a conseguir la elaboración de este trabajo.

En primer lugar, a mi tutor Sergio Sánchez, que durante este tiempo me ha ayudado a dar forma a este trabajo y ha alimentado mi interés para estudiar e innovar en otros aspectos de la psicología.

En segundo lugar, agradecer al señor Decano, Manuel García Sedeño, por sus clases exprés de SPSS y estadística. Gracias por hacerme huecos en su apretada agenda para ayudarme.

También mencionar al I.E.S. Pedro Muñoz Seca por haberme permitido acceder a su institución y contar con su apoyo, especialmente, la orientadora del centro, Pilar y a la profesora Judith. Gracias de todo corazón.

Una mención especial a todos los que me toleran y me rodean cuando me adentro en una nueva aventura, ustedes ayudáis a mantener estables los límites de tranquilidad y fomentáis la superación personal. Gracias por confiar en mí.

Por último, pero por ello no menos importante, agradecer a las personas que me han permitido llegar hasta aquí y que siempre me apoyarán y ayudarán a conseguir mis sueños. Gracias mamá y papá.

## Índice

| Contenido   | Página |
|---|--------|
| Resumen .....   | 1      |
| Abstract .....  | 1      |
| Justificación del tema .....  | 3      |
| 1. Introducción .....   | 5      |
| 1. 1. Burnout o Síndrome de Quemarse por el Trabajo (SQT).....              | 6      |
| 1. 1. 1. El SQT en docentes.....  | 8      |
| 1. 2. Motivación laboral.....   | 10     |
| 1.2.1. La motivación laboral en docentes .....                              | 12     |
| 1.3. Motivación y SQT .....   | 14     |
| 1. 4. Objetivos e hipótesis.....  | 16     |
| 2. Método .....   | 16     |
| 2.1. Participantes.....   | 16     |
| 2.2. Instrumentos .....   | 17     |
| 2.3. Procedimiento .....  | 19     |
| 2.4. Análisis estadístico .....   | 20     |
| 3. Resultados .....   | 20     |
| 4. Discusión y conclusión.....  | 29     |
| 5. Referencias bibliográficas .....   | 33     |
| Anexo I: Puntos de corte para interpretar las puntuaciones en el CESQT..... | 41     |

## Resumen

Los cambios en las organizaciones y en la actividad laboral como la flexibilidad, la innovación, la necesidad de estrategias adaptativas ante los cambios del entorno tienen implicaciones para las experiencias laborales de los trabajadores pudiendo conllevar un malestar. En este estudio se plantea la necesidad de estudiar el síndrome de quemarse por el trabajo (SQT) desde una perspectiva multidimensional en el que intervienen variables cognitivas, emocionales y actitudinales. Igualmente, relacionamos este síndrome con la motivación laboral ya que ésta se define como el resultado de necesidades, expectativas, incentivos, objetivos, etc. que posee el individuo. Para explicar el primer constructo, SQT, nos basaremos en el modelo que propone Gil-Monte (2005a) y para la motivación, en el modelo de Fernández-Seara (2009). Nos centraremos en el sector educativo puesto que está siendo un fenómeno de gran atención por parte de las investigaciones y académicos debido a ser una profesión de alto riesgo a desarrollar este síndrome. Para ello, se recogieron datos sociodemográficos y se administraron el Cuestionario para la Evaluación del Síndrome de Quemarse por el Trabajo (CESQT) y la Escala de Motivaciones Psicosociales (MPS) a 25 docentes de un I.E.S. (edad media de 43,64; DT=6,54; 56% fueron mujeres y 44% hombres). Los resultados principales del trabajo revelaron que un 16% de la muestra experimenta niveles altos del burnout y presentan puntuaciones altas en los factores motivacionales. No se encontraron diferencias significativas entre género con respecto al MPS, pero sí en la dimensión Desgaste psicológico del CESQT, siendo mayor en el género femenino. Tampoco se encontró una relación entre los años dedicados al ejercicio profesional y el burnout. En conclusión, los datos aportan evidencias sobre la relación existente entre algunos factores motivacionales y algunas dimensiones del síndrome de quemarse por el trabajo.

**Palabras clave:** estrés laboral, síndrome de quemarse por el trabajo, motivación, satisfacción, docentes.

## Abstract

The changes in organizations and work activity like flexibility, the innovation, the need of adaptative strategies to the changing of the environment have implications for the work experiences of the workers being able to carry a discomfort. This study presents the need to study the burnout (SQT in spanish) from a multidimensional perspective in which intervene cognitive, emotional and attitudinal variables. Furthermore, we will relate this syndrome with labour motivation as this is defined as the result of needs, expectations, incentives, goals, etc.,

owned by the individual. To explain the first construct, SQT, we will be based on the model proposed by Gil-Monte (2005a) and for the motivation, on the model proposed by Fernández-Seara (2009). We will focus on the education sector because it is being a phenomenon of great attention from research and academic due to be a high risk profession to develop this syndrome. A sociodemographic data was collected and the Questionnaire for the Evaluation of Burnout (CESQT in spanish) and Psychosocial Motivation Scale (MPS in spanish) were applied to 25 teachers from a secondary school. (average age of 43,64; SD=6,54; 56% were women and 44% were men). The main results of the study revealed that 16% of the sample experienced high levels of burnout and have high scores on the motivational factors. There were not found significant differences between gender regarding the MPS, but in the dimension of CESQT, Psychological exhaustion, there were found differences, being higher in females. There was not a relationship between burnout and years dedicated to professional exercise. In conclusion, the data provides evidence of the relationship between some motivational factors and some dimensions of the burnout.

**Keywords:** work stress, burnout, motivation, satisfaction, teachers.

## Justificación del tema

La realización de la presente investigación se debe a la necesidad personal de ampliar conocimientos teóricos básicos adquiridos durante el grado, así como, de trasladarlos a la práctica. Centrarme en la psicología laboral para indicar un fenómeno que actualmente está en expansión y que está siendo objeto de atención por parte ya no sólo de las publicaciones científicas y académicas, sino de las administraciones públicas y prensa diaria. Me refiero al síndrome de quemarse por el trabajo (SQT<sup>2</sup> por sus siglas) o burnout (en inglés) y su relación con la motivación laboral. El motivo de relacionar el SQT y la motivación reside en que, si entendemos la motivación laboral como el nivel de esfuerzo que una persona está dispuesta a realizar en su trabajo y al SQT como una respuesta psicológica al estrés laboral crónico de carácter interpersonal y emocional, la productividad y/o calidad de las tareas desempeñadas por el empleado van a verse disminuidas acarreando una serie de problemas para él mismo y las organizaciones.

Autores como Gil-Monte (2015), considera que el SQT es un riesgo psicosocial emergente en España y entre las razones se encuentran: el incremento del estrés laboral y los problemas asociados a él, el cambio en la estructura ocupacional que ha supuesto el incremento del sector servicios, el aumento del voluntariado, los cambios sociodemográficos ocurridos en las últimas décadas, el interés académico por el fenómeno, la aparición de la actual Ley de Prevención de Riesgos Laborales, la aparición de sentencias en las que se considera el SQT como un accidente de trabajo, entre otras.

Como indica Freudenberg (1974), los niveles de estrés psicosocial de ciertas profesiones podrían contribuir a crear una asociación entre profesión y demencia, aunque aún no se ha establecido una relación explícita entre estrés y desarrollo de trastornos cognitivos. Son varias las razones que recomiendan la necesidad de prestar atención a los problemas de salud mental. Las estadísticas indican que son muchas las personas que abandonan su empleo por estos problemas suponiendo un coste económico y social importante. Por ejemplo, la Encuesta de calidad de vida en el trabajo de 2010 (Ministerio de Trabajo e Inmigración, 2010) estima que el 59% de los trabajadores consideran que sufre estrés continuo a causa de su labor profesional conllevando, como señalan Peiró, Bresó y García-Montalvo (2006), que se considere el segundo problema de salud laboral con gran repercusión económica en horas de trabajo y costes sanitarios. En esta línea, la Agencia Europea para la Seguridad y Salud en el

---

<sup>2</sup> Abreviatura de Síndrome de quemarse por el trabajo. SQT de aquí en adelante.

Trabajo (2010; citado en Gil-Monte, 2011), el estrés laboral supone un mínimo de 20.000 millones de euros al año en concepto de tiempo perdido y gastos sanitarios. Sin embargo, el sector más afectado por el SQT es la enseñanza donde la prevalencia es del 30-40% siendo el género predominante el femenino (Montero-Marín, García-Campayo, Fajó-Pascual, Carrasco, Gascón, Gili y Mayoral-Cleries, 2011).

Respecto al constructo “burnout” o SQT, su progreso va a ser en función de la interacción dinámica entre el individuo y el ambiente, es decir, entre las condiciones del entorno laboral y las variables personales. El desarrollo de actitudes y conductas negativas pueden verse afectadas por la motivación laboral del individuo. Todo ello, ocasionando, por un lado, efectos perjudiciales para el individuo (enfermedad y/o alteraciones psicosomáticas), y por otro, problemas en la organización: disminución de la motivación laboral, disminución del rendimiento en la productividad y calidad de la producción (absentismo, disminución del nivel de autoeficacia, apatía, conflictos en las relaciones, etc.).

Lo anterior fue uno de los motivos que despertó mi interés en estudiar el fenómeno para averiguar la severidad y las variables motivacionales que influyen en el mismo. La segunda razón fue referente a los docentes ya que, esta profesión se asocia con varias demandas tales como: alta carga de trabajo, dar clases a los estudiantes, los cuales presentan grandes diferencias interpersonales pudiendo tener una mala conducta, falta de reciprocidad en las relaciones de intercambio social (profesor-padres, profesor-profesor), tareas administrativas, entre otras. Por ello, la docencia se trata de una profesión de alto riesgo al estar expuesta a más estresores psicosociales que otros grupos de profesiones (Reichl et al., 2014).

Por todos estos motivos, decidí hacer el presente Trabajo de Fin de Grado en esta temática consistiendo en una investigación sobre el SQT y los aspectos de la motivación laboral que entran en juego con él para identificar elementos que ayuden a prevenir problemas de salud.

Por otro lado, y respecto a las pruebas elegidas, me decanté por pruebas elaboradas con población española para superar los inconvenientes de los instrumentos hasta ahora utilizados, especialmente en el caso del Maslach Burnout Inventory (MBI) (Olivares y Gil-Monte, 2009). Igualmente, se trata de instrumentos recientes por lo que se trata de una investigación innovadora.



## 1. Introducción

Actualmente, el mundo laboral y las organizaciones se encuentran en un proceso de profundos cambios. Son numerosas las empresas que tratan de competir y sobrevivir mediante el recorte de costes y la reducción del número de empleados. Sin embargo, existen otras vías alternativas para que las organizaciones puedan mantenerse, e incluso sean capaces de crecer, como el desarrollo de la excelencia. En este contexto, la conexión psicológica de los empleados con sus trabajos ha adquirido especial relevancia. Las organizaciones actuales necesitan empleados proactivos, que estén conectados con su trabajo y comprometidos con altos estándares de calidad (Bakker y Leiter, 2010; citado en Moreno y Garrosa, 2013). Para la Organización Internacional del Trabajo (O.I.T.) el entorno laboral puede ser un agente capaz de deteriorar la salud de las personas durante el desempeño de su trabajo. La salud mental está determinada, en parte, por las características del entorno ocupacional, y entre estas características los factores psicosociales como las demandas psicológicas del puesto de trabajo, las posibilidades de control y participación en la toma de decisiones, el apoyo social en el trabajo, las relaciones formales e informales en el trabajo, y factores organizativos desempeñan un papel relevante (Gil-Monte, 2015).

El bienestar subjetivo que experimenta el trabajador es un concepto muy general y se refiere a la forma en que una persona evalúa su vida y bienestar (Rodríguez-Muñoz y Sanz-Vergel, 2014). Dentro del ámbito laboral, no existe un consenso entre los autores para definir el bienestar subjetivo de forma sistemática; sin embargo, en un intento de distinguir entre los diferentes tipos de bienestar laboral, Bakker y Oerlemans (2011) desarrollaron un modelo teórico basándose en el modelo circumplejo de emociones (Russell y Carroll 1999; Russell, 2009) (figura 1). El modelo circumplejo postula que la estructura subyacente de las experiencias afectivas se puede caracterizar por dos continuos: placer/agrado-malestar/desagrado y alta-baja activación. Cada estado emocional puede ser definido como una combinación de estas dos dimensiones con diversos grados de placer y de activación. Por consiguiente, los indicadores positivos de bienestar serían la satisfacción en el trabajo (altos niveles de placer y bajos niveles de activación), y el *engagement* (altos niveles de placer y activación). Por lo contrario, los indicadores negativos de bienestar subjetivo en el trabajo, incluyen la adicción al trabajo (altos niveles de desagrado y activación), y el burnout o SQT (altos niveles de desagrado y bajos niveles de activación).

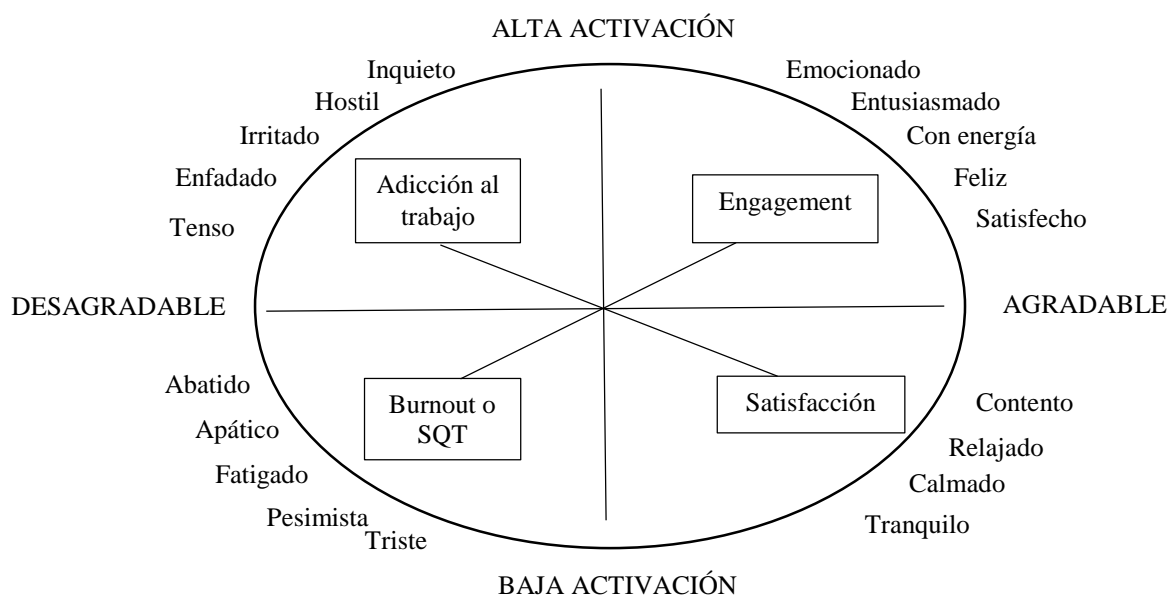


Figura 1. Modelo bidimensional del bienestar subjetivo en el trabajo (Bakker y Oerlemans, 2011). Fuente: Moreno y Garrosa (2013).

### 1. 1. Burnout o Síndrome de Quemarse por el Trabajo (SQT)

El constructo “burnout” o SQT fue explicado por Freudenberg (1974) para describir la desmotivación y el agotamiento emocional que encontró en voluntarios que trabajaban en una clínica de salud (Innanen, Tolvanen y Salmela-Aro, 2014). Este autor, notó que estos sentimientos físicos y psicológicos, incluyendo náuseas, dolores de cabeza, insomnio, irritabilidad y frustración ocurre cuando un profesional “se quema” por algún motivo y fracasa en todos los intentos por alcanzar sus objetivos (Freudenberg, 1974; Maslach y Schaufeli, 1993). El SQT ha sido definido como un síndrome de agotamiento físico y emocional que implica el desarrollo de actitudes hacia el trabajo, pobre autoconcepto, y pérdida del interés por los clientes que aparece en los profesionales de las organizaciones de servicio (Maslach y Pines, 1977), un síndrome de agotamiento emocional y de cinismo que ocurre con frecuencia en los individuos que trabajan hacia personas, y que dedican mucho tiempo a las relaciones personales de carácter confidencial con esas personas bajo condiciones crónicas de estrés y de tensión (Maslach y Jackson, 1979), una pérdida progresiva del idealismo, de la energía y del deseo de alcanzar objetivos que aparece en los profesionales de ayuda como resultado de sus condiciones de trabajo (Edelwich y Brodsky, 1980), un estado de agotamiento mental, emocional y físico causado por el estrés emocional crónico resultado de la implicación excesiva con la gente durante largos períodos de tiempo (Pines y Kafry, 1982), o un síndrome de progresivo agotamiento físico, actitudinal y emocional (Ryerson y Marks, 1982). En definitiva, las investigaciones de diversos autores con diferente orientación teórica coinciden en señalar que

el SQT es una respuesta al estrés laboral crónico. Se trata de una experiencia subjetiva de carácter negativo compuesta por cogniciones, emociones y actitudes negativas hacia el trabajo, hacia las personas con las que se relaciona el individuo en su trabajo y hacia el propio rol profesional. Como consecuencia de esta respuesta aparecen una serie de disfunciones conductuales, psicológicas y fisiológicas que van a tener repercusiones nocivas para las personas y para la organización (véase figura 2). Es un proceso que se desarrolla de manera progresiva debido a la utilización de estrategias de afrontamiento poco funcionales con las que los profesionales intentan autoprotegerse del estrés laboral generado por sus relaciones con los clientes de la organización, y en menor medida, por sus relaciones con la organización (Gil-Monte, 2011, p. 13). En otras palabras, el SQT es un síndrome de agotamiento emocional, despersonalización y falta de realización personal en el trabajo que puede desarrollarse en aquellas personas cuyo objeto de trabajo son personas en cualquier tipo de actividad (Gil-Monte, 2015).

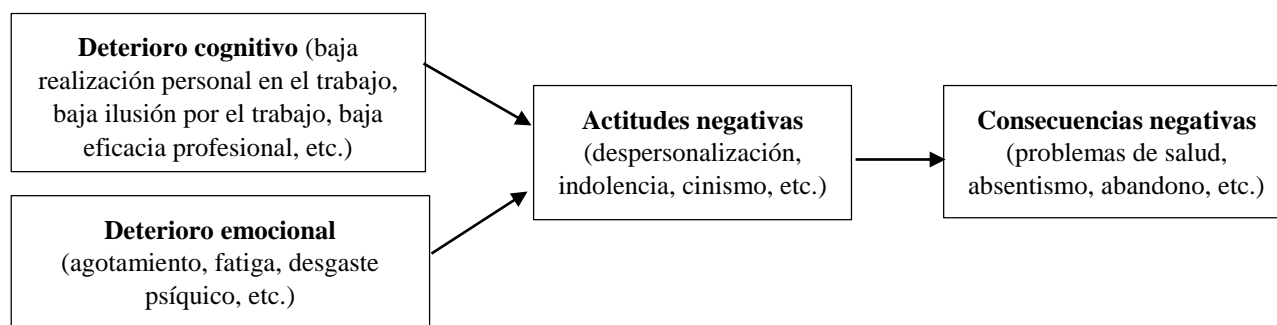


Figura 2. Relación entre cogniciones, emociones, actitudes y conductas del SQT. Fuente: Gil-Monte (2015).

La Organización Mundial de la Salud (O.M.S.) considera el burnout como un problema relacionado con dificultad en el modo de vida (CIE-10, Z73.0). Por esta razón existe la necesidad de estudiar el SQT, entendido como una patología derivada del trabajo, viene unida a la necesidad de estudiar el estrés laboral como precursor del deterioro de la salud mental, así como al hincapié que las organizaciones han hecho sobre la necesidad de preocuparse más de la calidad de vida laboral que ofrecen a sus empleados (Gil-Monte, 2015).

En este trabajo vamos a entender el SQT como un proceso interactivo, es decir, como un constructo multidimensional en el que intervienen variables cognitivas, emocionales y actitudinales (figura 2). En esta línea y entre los múltiples modelos que existen para explicar el SQT, en este trabajo vamos a seguir el elaborado por Gil-Monte (2005a). Este autor se basa en el modelo de Eagly y Chaiken (1993) para explicar la aparición de las actitudes considerando que el SQT aparece tras un proceso de reevaluación cognitiva, cuando las estrategias iniciales

para afrontar el estrés laboral crónico no resultan funcionales. De esta forma, el SQT se inicia con el deterioro cognitivo (pérdida de ilusión por el trabajo) y emocional (desgaste psíquico) del individuo y, posteriormente, aparecen las actitudes negativas hacia los usuarios de la organización (indolencia), que funcionan como una estrategia de afrontamiento frente a la experiencia crónica de deterioro cognitivo y emocional. Junto a estas tres variables, se observa, en algunos individuos, la aparición de sentimiento de culpa. Ésta es una emoción social vinculada a las relaciones en comunidad, relaciones íntimas o de proximidad en las que el individuo responde a las necesidades de la otra persona y no a un intercambio en el que se espera la reciprocidad (Baumeister, Stillwell y Heatherton, 1994; citado en Gil-Monte, 2011). La culpa tiene la función simbólica de reafirmar el compromiso hacia la otra persona y la responsabilidad de cuidarla. Por ello, se utiliza como estrategia para influir sobre los otros y permite aliviar el estrés generado por la falta de equilibrio en los estados emocionales que resultan de los intercambios sociales. La culpa, por un lado, tiene efectos prosociales, pues motiva a las personas a desagraviar a los demás, a corregir sus errores y a disculparse; y por otro, su aparición puede originar un círculo vicioso en el desarrollo del SQT que agrava los síntomas (Gil-Monte, 2011) (figura 3).

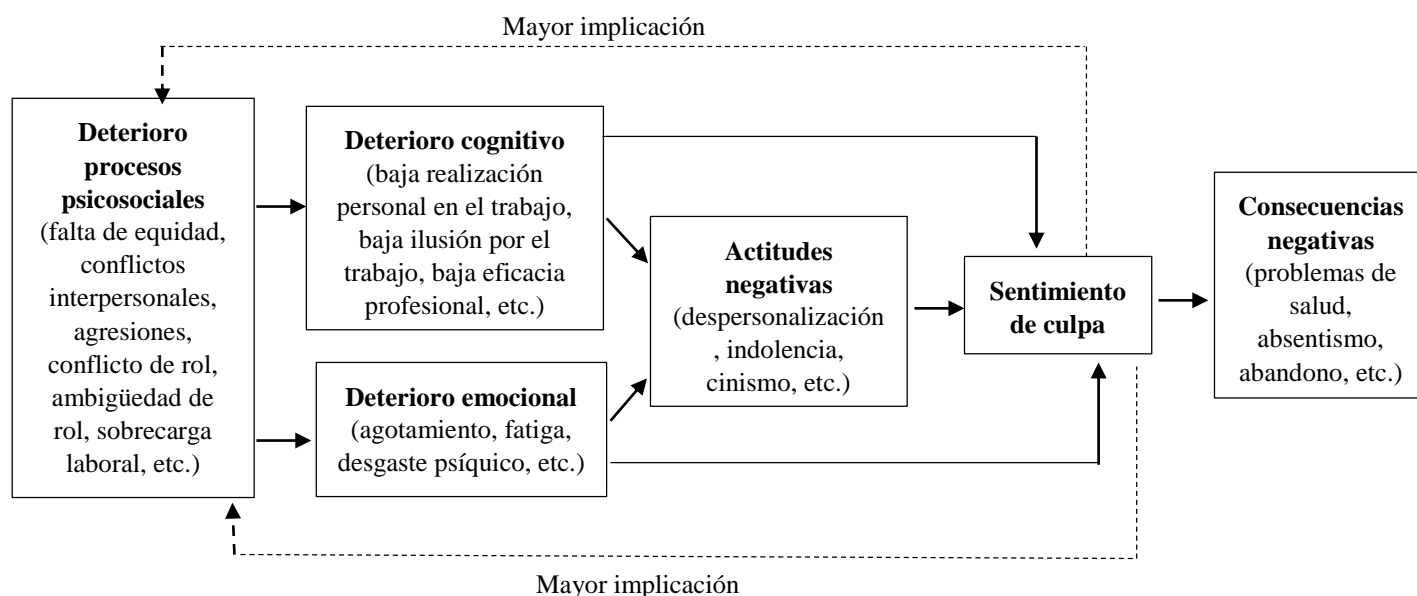


Figura 3. Función de los sentimientos de culpa en el proceso de desarrollo del SQT y sus consecuencias. Fuente: Gil-Monte (2011).

Una vez definido el SQT, nos centraremos en la importancia que tiene éste en los docentes.

### 1. 1. 1. El SQT en docentes

El burnout en profesores ha recibido gran atención por investigadores y académicos ya que, su relación entre la enseñanza y docentes ha provocado que estos profesionales tengan un

alto riesgo de desarrollar este síndrome (Stoeber y Rennert, 2008; Skaalvik y Skaalvik, 2009; citado en Gil-Monte, Carlotto y Gonçalves, 2011). Los profesores son vulnerables por una gran cantidad de estresores psicosociales (Vandenberghe y Huberman, 1999; Montgomery y Rupp, 2005; citado en Gil-Monte, Carlotto y Gonçalves, 2011). No obstante, como señalan Aloe, Shisler, Norris, Nickerson y Rinker (2014) numerosos estudios han examinado qué características individuales del profesor afectan al SQT (Anderson y Iwanicki, 1984; Byrne, 1991; Jackson, Schwab y Schuler, 1986; Schwab y Iwanicki, 1982) y los resultados no son siempre consistentes. Por ejemplo, algunas investigaciones muestran que los profesores con poca experiencia tienden a sufrir niveles de burnout (Anderson y Iwanicki, 1984; Crane y Iwanicki, 1986; Fisher, 2011). Sin embargo, este no es siempre el caso (Brissie, Hoover-Dempsey y Bassler, 1988; Friedman, 1991; Schwab y Iwanicki, 1982). Además, el SQT es una respuesta al estrés crónico por lo que no aparece en los primeros años de ejercicio profesional (Gil-Monte, 2011).

Por otro lado, hay una relación entre el SQT y el grado de nivel dedicado a la enseñanza, de tal manera que los maestros de escuela secundaria tienden a experimentar mayores niveles de despersonalización y baja realización personal (Anderson y Iwanicki, 1984; Schwab y Iwanicki, 1982). De igual forma, la cantidad de trabajo (Skaalvik y Skaalvik, 2010), el apoyo administrativo (Grayson y Alvarez, 2008), la presión, condiciones de trabajo deficitarias, falta de reconocimiento (Abel y Sewell, 1999) y conducta disruptiva del estudiante (Kyriacou y Sutcliffe, 1978; Tsouloupas, Carson, Matthews, Grawitch y Barber, 2010) son factores influyentes en la aparición del SQT.

Citando a Gil-Monte, Carlotto y Gonálves (2011), los docentes, aparte de dar clases, deben realizar tareas administrativas, planificar, dirigir a los estudiantes y asistir a los padres. Sin embargo, los profesores son excluidos de las decisiones institucionales, de la reestructuración y replanteamiento de la escuela y son los que actúan como los ejecutores de oferta e ideas elaboradas por otros. Una tendencia hacia el trabajo individualista está establecida, pero no permite a los profesores confrontar y transformar aspectos estructurales de su trabajo. Esta intensificación de la actividad del docente está produciendo conflictos (ej. estudiantes con problemas de comportamiento, problemas en la relación padres-profesores, conflictos en la cooperación con otros profesores, etc.) (Montgomery y Rupp, 2005; Skaalvik y Skaalvik, 2007; citado en Gil-Monte, Carlotto y Gonçalves, 2011).

La presencia de burnout en profesores afecta el entorno educativo e interfiere con el alcance de los objetivos pedagógicos, los profesionales aprenden un proceso de enajenación,

cinismo, apatía, problemas de salud y la intención del abandono de la profesión (Gil-Monte, 2008). Con lo anterior, Aloe, Shisler, Norris, Nickerson y Rinker (2014) señalan que los sentimientos del SQT en profesores pueden dar lugar a problemas psicosomáticos tales como: problemas gastrointestinales, fatiga, úlceras, presión arterial alta, cefaleas, insomnio, taquicardia y depresión, entre otras; además, tiene asociado consecuencias negativas para el centro ya que, al ser más propensos a abandonar la profesión, se pierde tiempo y dinero en buscar sustitutos adicionales. Igualmente, el desgaste entre los profesores (o SQT) afecta a los estudiantes (Aloe, Shisler, Norris, Nickerson y Rinker, 2014). Los maestros con mayores niveles de SQT asignan menos valor a sus relaciones con los estudiantes (Cano-García, Padilla-Muñoz y Carrasco-Ortiz, 2005) y son más propensos a utilizar prácticas punitivas en el aula (Bibou-Nakou, Stogiannidou y Kiosseoglou, 1999).

Para resumir, en la figura 4 puede visualizarse el modelo de Schwab, Jackson y Schuler (1986), siendo un modelo clásico, elaborado inicialmente para explicar el SQT en los docentes.

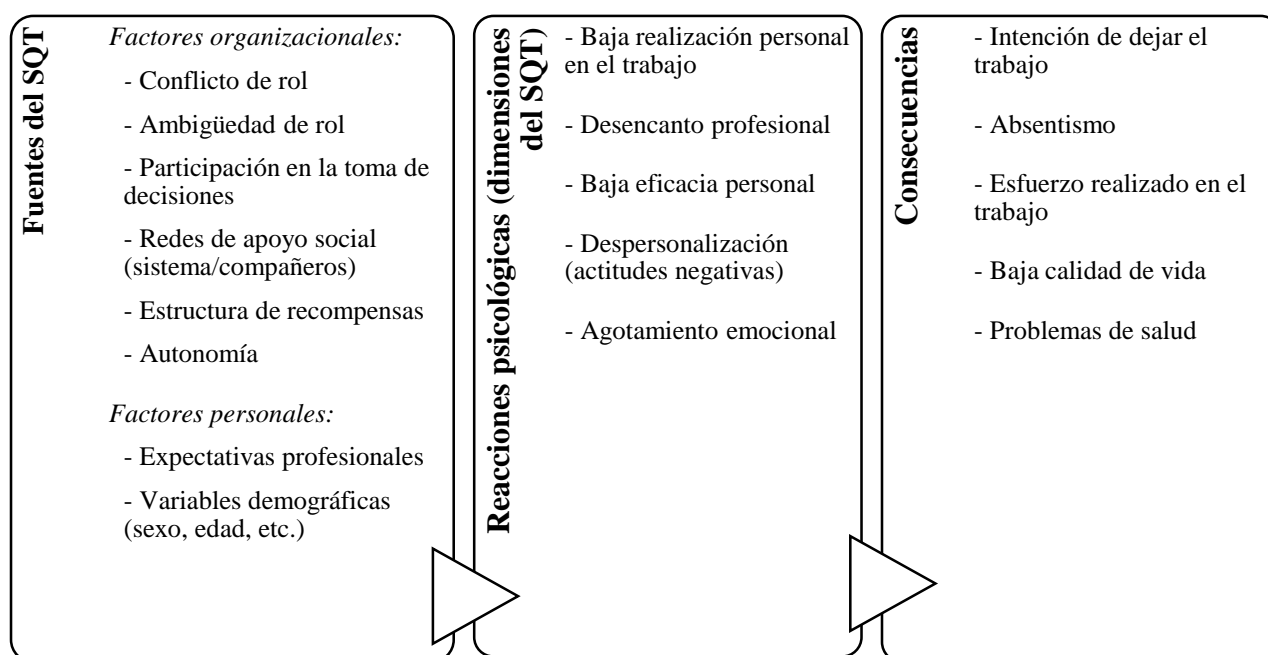


Figura 4. Modelo de Schwab, Jackson y Schuler (1986) para estudiar los predictores del SQT en maestros.  
Fuente: Gil-Monte (2015).

## 1. 2. Motivación laboral

La definición más aceptada de motivación laboral es aquella que la conceptualiza como las fuerzas psicológicas que operan dentro de las personas y determina la dirección de las conductas emitidas, de los niveles de esfuerzo y de persistencia cuando la conducta no está sujeta a fuertes presiones y limitaciones situacionales (Kanfer, 1990; Campbell y Pritchard, 1976; Vroom, 1964; citado en Salas y Navarro-Cid, 2008). Se trata, tal y como lo señalan

Latham y Pinder (2005) y Latham y Ernst (2006), de un proceso psicológico resultado de la interacción entre el individuo (necesidades, valores, cogniciones, intereses, metas, etc.) y el ambiente (condiciones de trabajo, tipo de tarea, retroalimentación, presión temporal, etc.).

Como recoge Méndez García (2014), para algunos autores como Atkinson (1964) el estudio de la motivación laboral debe centrarse en el análisis de los diversos factores que activan y dirigen las acciones de un individuo. Locke y Latham (2004) consideran que el concepto de motivación laboral se refiere a factores internos que impulsan la acción y a factores externos que actúan como incentivo de la acción. En este sentido Gagné et al. (2010) proponen dos clases generales de motivación, por un lado, la motivación intrínseca, entendida como el deseo de hacer algo por el mero hecho de ser interesante y agradable; y motivación extrínseca, entendida como la tendencia a participar en las tareas debido a factores no relacionados con las propias tareas tales como: la anticipación de recompensas, la vigilancia y la competencia (Deci y Ryan, 1985). Como señala este autor, en líneas generales, estas investigaciones muestran que la motivación intrínseca proporciona resultados mucho mejores que la motivación extrínseca, la cual puede estar asociada a comportamientos no deseados por la organización y no tener un efecto significativo en los resultados buscados por ésta. En esta línea, se ha demostrado que la remuneración no lo es todo en términos de motivación (Jurgensen, 1978; Kovach, 2001; Rynes et al., 2004; Gagné et al., 2010; Faheem, Shuai, Mahroof y Mohsin, 2011; citado en Méndez García, 2014), motivo por el cual los directivos deben centrarse más en incentivos no económicos para mejorar la motivación de los trabajadores, así como en la disminución de los factores desmotivadores.

Para este trabajo, la motivación es entendida como un concepto multidimensional. Siguiendo el modelo teórico de Fernández-Seara (2009) la motivación queda definida como la consecuencia de ciertas necesidades, fundamentalmente de tipo social, que los seres humanos tenemos a lo largo de nuestra existencia en comunidad, como son la necesidad de aprobación social y estima por parte de los demás (Reconocimiento Social), la necesidad de valoración personal y confianza en sí mismo (Autoconcepto); la necesidad y tendencia humana a desarrollar las capacidades personales, realizar proyectos y proponerse nuevas metas (Autodesarrollo); la necesidad de conseguir prestigio y éxitos profesionales (Poder) y la necesidad de estabilidad psíquica (García, Barbero, Ávila y García, 2003). Es decir, este autor conceptualiza la motivación como elementos de acción y dirección de la conducta con tendencia hacia la acción y realización satisfactoria de una serie de tareas; pues no se trata de una sola motivación, sino de muchos factores motivacionales relevantes para explicar la conducta en las

distintas tareas. Asimismo, propone un modelo teórico acerca del funcionamiento de las motivaciones, de tipo psicosocial con cinco componentes: el nivel de activación y necesidad (acción activadora de la conducta), el valor del incentivo de cada sujeto (importancia que el sujeto otorga a los reforzadores externos), el nivel de expectativas (anticipación cognitiva por parte del sujeto sobre la probabilidad de éxito o fracaso en una determinada tarea), el nivel de ejecución (cantidad de esfuerzo que el individuo pone en práctica para la consecución de los objetivos) y el nivel de satisfacción (grado en el que los reforzadores externos o incentivos superan el nivel de aspiración y que el individuo juzga justo o injusto) (figura 5).

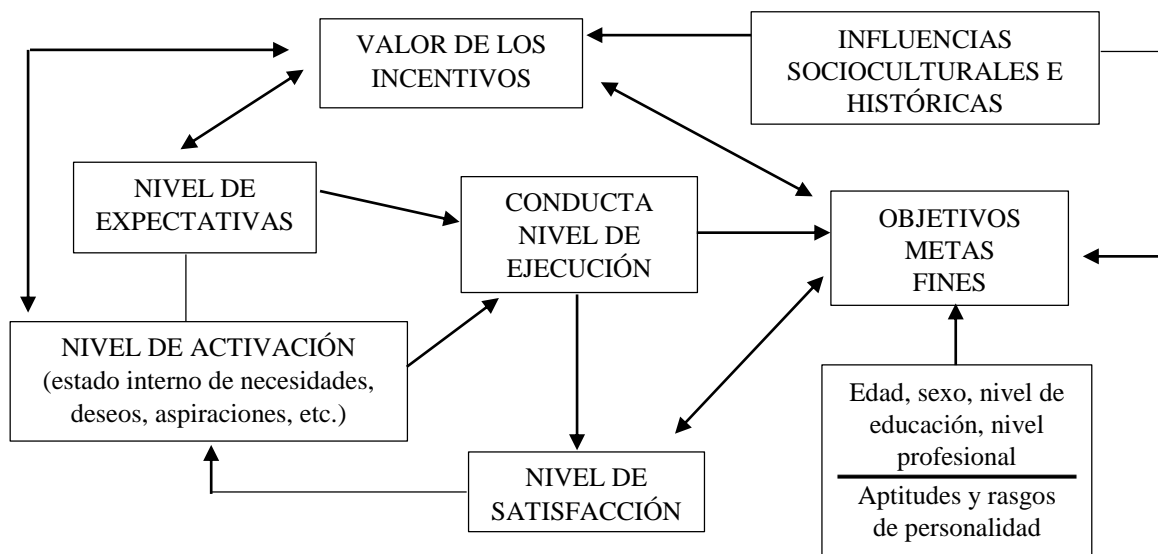


Figura 5. Modelo teórico sobre el funcionamiento de las motivaciones de Fernández-Seara (2009). Fuente: Fernández-Seara (2009).

Como hemos mostrado, la motivación es un complejo proceso donde se incluye distintos componentes subjetivos (estado de necesidad, nivel de activación, aspiraciones, expectativas, valoración de los incentivos, satisfacción, etc.) y objetivos (incentivos, ejecución) que juegan un importante papel en la conducta humana (Fernández-Seara, 2009) (figura 5). Como señala Bolles (1973), las motivaciones no son hechos de comportamiento claramente observables o aspectos de experiencia directa.

Una vez conceptualizada la motivación laboral dentro del marco teórico que vamos a seguir, nos centraremos en la motivación de los docentes.

### ***1.2.1. La motivación laboral en docentes***

Respecto a la motivación laboral en docentes, existe evidencia de que el principal motor de la motivación radica en el sentido de la autoeficacia, es decir, sus creencias respecto a su



propia capacidad para influir en la motivación y el aprendizaje de sus alumnos (Bandura, 1997; Hoy y Heather, 2006; citado en Rincón-Gallardo, 2011). En general, son causas intrínsecas más que extrínsecas las que motivan primordialmente a los docentes a permanecer en el trabajo y mejorar su empeño profesional (Fischman, Di Bara y Gardner, 2006; Johnson, 1986; Williams, 2003; Rincón-Gallardo, 2011). No obstante, factores externos como incentivos y condiciones aceptables de trabajo resultan fundamentales (Rincón-Gallardo, 2011).

Se manifiestan una gran diversidad de motivos que fluctúan en el proceso de la motivación tales como: afiliación, pertenencia al grupo, estima, reconocimiento social, autoestima o autoconcepto, autocompetencia, iniciativa, autorrealización, logro, poder, seguridad, etc. (Maslow, 1954; Fernández-Seara, 2009). Aludiendo al modelo de motivación descrito anteriormente (figura 5), éste puede relacionarse con la teoría de motivación-higiene de Herzberg (Herzberg, Mausnery Snyderman, 1959; citado en Herzberg, 2003) en el sentido de explicar factores extrínsecos e intrínsecos motivacionales en la docencia (cuadro 1).

| Factores extrínsecos  | Factores intrínsecos  |
|---|---|
| <p>Incentivos: salario, bonificaciones, prestaciones, etc.</p> <p>Seguridad: asignaturas, directrices, variación de alumnos y compañeros, etc.</p> <p>Reconocimiento social (factores sociales): aprobación de su trabajo por parte de los alumnos, padres y resto de profesores.</p> <p>Afiliación o pertenencia al grupo: ser considerado como un miembro más dentro del equipo de profesorado/centro educativo.</p> <p>Estima: aprecio y respeto por parte de los alumnos, del resto de profesores y padres.</p> <p>Poder: capacidad de influir en los alumnos, profesores, padres del centro educativo.</p> | <p>Autoestima o autoconcepto: valoración del individuo acerca de sí mismo.</p> <p>Autorrealización o autodesarrollo: desarrollar las capacidades personales, proyectos nuevos que generen un sentimiento de “sentirse realizado” como docente.</p> <p>Iniciativa: proponer proyectos y/o tareas nuevas.</p> <p>Autoeficacia: disponer destrezas docentes para generar un sentimiento de competencia profesional.</p> <p>Logro: reconocimiento de una labor realizada satisfactoriamente, buenos resultados, progreso del alumno, etc.</p> |

*Cuadro 1.* Factores extrínsecos e intrínsecos de la Teoría motivación-higiene de Herzberg (1954) y modelo teórico de Fernández-Seara (2009) en la docencia. Fuente: Elaboración propia.

En suma y como indica Peiró (1993), el contenido del trabajo, la motivación intrínseca y extrínseca, el diseño de tareas y/o puestos, y la acción humana en el trabajo pueden tener un potencial motivador y contribuyen al bienestar psicológico, contrariamente si están deficientemente representadas puede ser una importante fuente de estrés laboral para el trabajador.

### 1.3. Motivación y SQT

De lo hasta ahora comentado resulta evidente la necesidad de estudiar hasta qué punto la motivación tiene un valor preventivo del SQT dado que los intentos de vinculación del burnout con la motivación laboral han sido escasos (Boada, Vallejo y Agulló, 2004).

Como señalan Sánchez-Oliva et al. (2014), la adecuada motivación y el bienestar de los profesores son factores psicológicos necesarios para un correcto rendimiento profesional. En este sentido, bajos niveles de motivación y malestar docente se han relacionado con consecuencias negativas como descenso en la calidad de la enseñanza (Maslach y Leiter, 2005), absentismo, falta de preparación de las clases, bajos niveles de empatía hacia los alumnos, o escaso compromiso con la profesión docente (Burke, Greenglass y Schwarzer, 1996; recogido en Sánchez-Oliva et al., 2014).

Autores como Garcés y Canton (2003) argumentan que entre las variables cognitivas moduladoras de la motivación humana cabe destacar el papel de las expectativas, puesto que esta capacidad para la anticipación de consecuencias y la percepción de la posible distancia entre la propia capacidad y la situación o tarea a resolver, es uno de los factores implicados en el SQT. En consonancia con lo anterior, hallamos el modelo elaborado por Pines (1993; 1996; recogido en Gil-Monte, 2015) (figura 6), donde la motivación laboral incluye tres tipos de expectativas: universales, específicas del grupo o de la profesión y las personales. Las expectativas universales aluden a las que comparten todas las personas que trabajan, es decir, lo importante es realizar el trabajo con significado. Las expectativas específicas de la profesión se refieren a las propias del empleo, en el caso de los docentes, enseñar. Por último, las expectativas personales, y según la autora, están basadas en una imagen romántica de la profesión, inspirada por alguna persona o evento relevante en la vida del individuo. La combinación de estos tres tipos de expectativas son el principal motivador laboral. Cuando los individuos con altas expectativas laborales inician una carrera profesional, y se encuentran en un entorno de trabajo en el que perciben fuentes de estrés y pocas oportunidades de apoyo, no conseguirán sus objetivos, desarrollarán sentimientos de fracaso y el SQT.

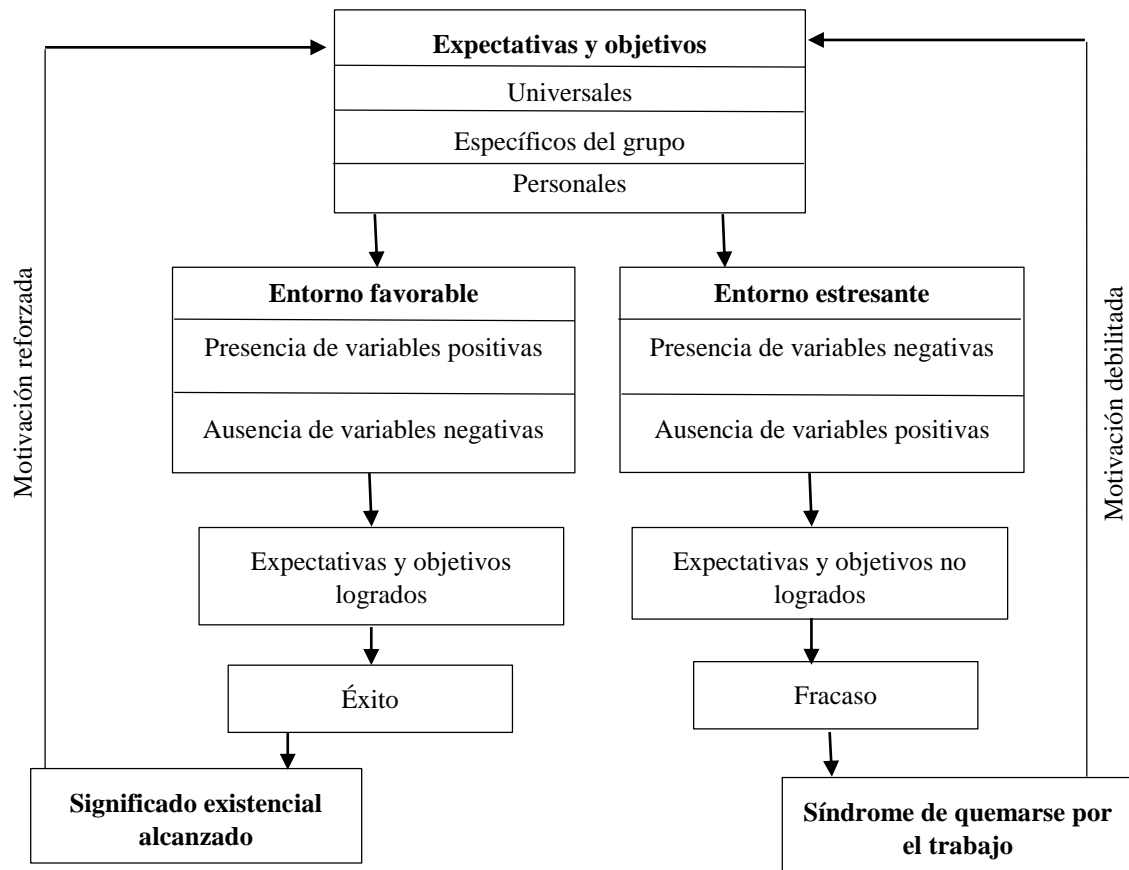


Figura 6. Modelo de Pines (1993; 1996) sobre el proceso de SQT. Fuente: Gil-Monte (2015).

Por un lado, las variables mediadoras como: las expectativas, el valor de los incentivos, el nivel de ejecución, nivel de satisfacción, las metas, etc. son necesariamente las que permiten relaciones con los procesos motivacionales, en su papel iniciador, mantenedor de la conducta y con las consecuencias de los mismos (continuación o abandono de la actividad). Así como, de la explicación dinámica de algunos fenómenos como el burnout (Garcés y Canton, 2003). Por otro lado, los sentimientos de culpa contribuyen a intensificar el deterioro cognitivo y emocional conllevando la cronificación de respuestas del estrés y, por tanto, el SQT. En suma, el SQT implica la confluencia de factores emocionales, cognitivos y motivacionales.

La motivación, grosso modo, es la causa del comportamiento de un organismo o la razón por la que un organismo lleva a cabo una actividad determinada. Por ello, la motivación es un factor esencial y primordial en el desarrollo de cualquier actividad o trabajo a desempeñar. Por lo tanto, los profesores estancados tienden a bajar sus aspiraciones, a convertirse en apáticos y a establecer lo justo para “pasar el día”. Por ello, la energía, el entusiasmo y la perseverancia característicos de los profesores efectivos es difícil de movilizar y sostener en individuos que se ven a sí mismos o a sus carreras frustradas o paralizadas a causa de un sufrimiento continuo

de estrés (o SQT). Mientras que los profesores que se sienten dinámicos, que tienen un sentido de desafío, crecimiento continuo y expresan un nivel mayor de compromiso con su organización (Vidal y Nicasio, 2009).

#### 1. 4. Objetivos e hipótesis

Partiendo de la literatura hasta ahora comentada, el presente trabajo tiene como objetivo:

- **Objetivo 1:** Determinar el nivel de SQT de la muestra.
- **Objetivo 2:** Determinar el nivel de MPS en sus seis factores (aceptación e integración social, reconocimiento social, autoconcepto, autodesarrollo, poder y seguridad) y cinco componentes (nivel de activación y necesidad, valor del incentivo, nivel de expectativa, nivel de ejecución y nivel de satisfacción) de la muestra.
- **Objetivo 3:** Analizar la relación del burnout en docentes con la motivación en sus seis factores y cinco componentes.

Para ello, se propone contrastar las siguientes hipótesis:

- **Hipótesis 1:** Se espera que la incidencia de docentes con SQT global será alrededor del 30% de la muestra.
- **Hipótesis 2:** Se espera que las mujeres presenten mayores niveles de SQT global que los hombres.
- **Hipótesis 3:** Se espera que, a mayor tiempo de ejercicio profesional los niveles de SQT global sean mayores.
- **Hipótesis 4:** La motivación se relacionará negativamente con el SQT.

## 2. Método

### 2.1. Participantes

Los participantes de este estudio suman un total de 25, en cuanto al sexo tuvo una distribución que fue de 14 mujeres (56%) y 11 hombres (44%). La edad de los sujetos está comprendida desde los 35 y 60 años ( $M = 43,64$ ;  $DT = 6,54$ ). Se realizó un muestro incidental (o de conveniencia) en el I.E.S. Pedro Muñoz Seca de El Puerto de Santa María, mediante la inclusión de aquellos que solamente se dedicasen a la docencia y mediante la exclusión de

aquellos profesores que además de enseñar, se dedicasen a otras áreas como gestión y administración del centro.

## 2.2. Instrumentos

Se recogieron datos sociodemográficos de los participantes referidos a la edad, sexo y años dedicados a la docencia. Además, los instrumentos utilizados en la investigación fueron el Cuestionario para la Evaluación del Síndrome de Quemarse por el Trabajo (CESQT) para valorar los niveles del síndrome y, la Escala de Motivaciones Psicosociales (MPS) para evaluar los seis factores y cinco componentes de las motivaciones psicosociales en el mundo laboral.

A continuación se incluye una breve descripción de cada uno de los instrumentos ya citados.

*Cuestionario para la Evaluación del Síndrome de Quemarse por el Trabajo (CESQT)* (Gil-Monte, 2011). Este instrumento está formado por cuatro dimensiones de 20 ítems en total que se valoran con una escala tipo Likert (tabla 1). Mediante esta escala el individuo indica, con un rango de cinco adverbios que van desde “Nunca” (0) a “Todos los días” (4), con qué frecuencia experimenta cada una de las situaciones descritas en los elementos del cuestionario. Existen dos versiones del CESQT: la versión principal (CESQT), que se debe aplicar a todos los trabajadores que realizan su actividad laboral atendiendo a personas; y, una versión alternativa (CESQT-DP), dirigida a aquellos profesionales que no trabajan en contacto directo con personas. En este estudio, hemos empleado la versión principal puesto que nuestra muestra es de docentes.

**Tabla 1**  
*Dimensiones del CESQT*

| Dimensión                   | Significado  |
|-----------------------------|--|
| Ilusión por el trabajo (It) | Deseo del individuo de alcanzar las metas laborales porque suponen una fuente de satisfacción personal. El individuo percibe su trabajo como atractivo y alcanzar las metas profesionales es una fuente de realización personal. |
| Desgaste psíquico (Dp)      | Aparición de agotamiento emocional y físico debido a que en el trabajo se tiene que tratar a diario con personas que presentan o causan problemas.   |
| Indolencia (In)             | Presencia de actitudes negativas de indiferencia y cinismo hacia los clientes de la organización (ej. pacientes, alumnos, etc.).   |
| Culpa (C)                   | Aparición de sentimientos de culpa por el comportamiento y las actitudes negativas desarrolladas en el trabajo, en especial hacia las personas con las que se establecen relaciones laborales.                                   |

*Nota:* Tomada de Gil-Monte (2011).

En la Tabla 2 puede apreciarse la fiabilidad de la variable SQT analizada en el estudio.

**Tabla 2**

Valores alfa de Cronbach divididos atendiendo al sexo, el país de procedencia y el grupo ocupacional de acuerdo al estudio

|        |           | <b>Ilusión por trabajo</b> | <b>Desgaste psíquico</b> | <b>Indolencia</b> | <b>Culpa</b> | <b>Total SQT</b> |
|--------|-----------|----------------------------|--------------------------|-------------------|--------------|------------------|
| Sexo   | Total     | 0,85                       | 0,84                     | 0,73              | 0,79         | 0,85             |
|        | Varones   | 0,84                       | 0,84                     | 0,73              | 0,77         | 0,83             |
|        | Mujeres   | 0,85                       | 0,84                     | 0,74              | 0,80         | 0,85             |
| País   | España    | 0,90                       | 0,85                     | 0,74              | 0,82         | 0,85             |
| Sector | Educación | 0,85                       | 0,84                     | 0,75              | 0,80         | 0,87             |

Nota: Tomada de Gil-Monte (2011).

*Escala de Motivaciones Psicosociales (MPS)* (Fernández-Seara, 2009). Este instrumento se compone de tres partes. En la primera parte cada frase tiene dos alternativas de respuestas posibles (verdadero y falso) donde el participante expresará su grado de acuerdo con el contenido de la frase; en la segunda parte, las opciones de respuesta son tres (“normal”, “mucho” y “muchísima”) donde se precisa el grado de importancia que tiene para el individuo el enunciado; y, por último, la tercera parte, donde el individuo debe marcar el grado de satisfacción que le produce el enunciado y cuya escala de respuesta son cuatro: “alguna”, “normal”, “mucho” y “muchísima”.

En la Tabla 3 se puede apreciar los cinco componentes motivacionales que recoge el instrumento.

**Tabla 3**

Componentes motivacionales del MPS

| <b>Componentes</b>                     | <b>Significado</b>  |
|--|---|
| Nivel de activación motivacional (Act) | Estado de alerta o activación general (arousal) que determina el comportamiento dirigido a la consecución de unas metas.  |
| Nivel de expectativa (Exp)             | Anticipación cognitiva por parte del sujeto acerca de la probabilidad de alcanzar un éxito (o fracaso) en una determinada tarea. Es la probabilidad percibida de que haciendo un determinado esfuerzo se alcanzará un determinado incentivo o recompensa. |
| Nivel de ejecución (Eje)               | Cantidad de esfuerzo que un individuo pone en práctica para la consecución de unas metas.   |
| Valor de incentivos (Inc)              | Valoración atribuida a hechos, acciones y situaciones que pueden motivar la conducta. También, importancia que el sujeto le atribuye o concede a ciertos factores externos (ej. salario, participación, política de la empresa, etc.).                    |
| Nivel de satisfacción (Sat)            | Grado según el cual los incentivos corresponden o superan el nivel de aspiración que el individuo juzga justo o inadecuado.   |

Nota: Tomada de Fernández-Seara (2009).

En la Tabla 4, puede observarse los factores motivacionales que incluye el instrumento.

**Tabla 4***Factores motivacionales del MPS*

| Factores motivacionales              | Significado   |
|--------------------------------------|---|
| Aceptación e integración social (As) | Necesidad de relaciones afectivas (de diferente índole) con otras personas. Al sujeto le gusta estar con amigos y personas en general. Acepta a la gente con facilidad, se esfuerza por hacer amigos y mantener asociaciones con otras personas. Este factor incluye la afiliación, pertenencia al grupo y aprobación social.   |
| Reconocimiento social (Re)           | La persona busca aprobación social y estima por parte de los demás, tanto por sus esfuerzos como por su valía personal. Tiende a buscar prestigio personal y profesional. El sujeto desea que los demás le tengan estima; trabaja y se esfuerza por obtener la aprobación y el reconocimiento; le preocupa la reputación, la fama y lo que otros piensen de él.   |
| Autoestima o autoconcepto (Ac)       | Valoración personal y confianza en sí mismo.  |
| Autodesarrollo (Ad)                  | Necesidad a desarrollar las capacidades personales, realizar proyectos y proponerse nuevas metas en la vida. Incluye motivos de logro, realización, expresión creativa y de desarrollo de la propia iniciativa.   |
| Poder (Po)                           | Preocupación (a veces excesiva) que la persona tiene por conseguir prestigio y éxitos profesionales y, al mismo tiempo, de buscar los medios y condiciones para influir y dirigir a otras personas. Está dispuesta a realizar esfuerzos y lograr cotas muy elevadas a través de diversos medios (trabajo, dinero, patrimonio, política, cargos, etc.) con un claro fin de obtener poder. Aspira a alcanzar un estatus (social, profesional, económico, etc.) elevado que le permita dominar y dirigir de alguna manera a los demás. |
| Seguridad (Se)                       | Búsqueda de estabilidad psíquica en base a las circunstancias que le rodean: familiares, laborales y sociales.  |

*Nota:* Tomada de Fernández-Seara (2009).

En la Tabla 5 podemos visualizar la fiabilidad del instrumento MPS.

**Tabla 5***Valores Spearman-Brown de acuerdo al estudio*

| Factores | Componentes motivacionales |      |      |      |      |
|----------|----------------------------|------|------|------|------|
|          | Act                        | Exp  | Eje  | Inc  | Sat  |
| As       | 0,76                       | 0,58 | 0,63 | 0,74 | 0,57 |
| Rs       | 0,73                       | 0,66 | 0,70 | 0,72 | 0,61 |
| Ac       | 0,75                       | 0,61 | 0,69 | 0,73 | 0,64 |
| Ad       | 0,83                       | 0,65 | 0,78 | 0,81 | 0,62 |
| Po       | 0,68                       | 0,57 | 0,61 | 0,74 | 0,53 |
| Se       | 0,62                       | 0,54 | 0,55 | 0,69 | 0,56 |

*Nota:* Tomada de Fernández-Seara (2009).

### 2.3. Procedimiento

La recogida de datos se llevó a cabo en el centro educativo de los participantes en su correspondiente horario de trabajo durante los meses de febrero y marzo. A cada sujeto del estudio se le entregó un sobre que contenía lo siguiente: (a) hoja informativa explicando el objeto de estudio y garantizando el anonimato; (b) consentimiento informado para que lo firmasen antes de comenzar la prueba; (c) instrucciones para los participantes donde se

describía los pasos que debían seguir para la correcta participación; (d) encuesta elaborada para el estudio donde se recogen datos sociodemográficos y años dedicados a la enseñanza; (e) el Cuestionario para la Evaluación del Síndrome de Quemarse por el Trabajo (CESQT) (Gil-Monte, 2011); y, (f) la Escala de Motivaciones Psicosociales (MPS) (Fernández-Seara, 2009). Tras la aplicación de los instrumentos, cuya duración no sobrepasó los 40-45 minutos, se les agradeció su colaboración con el estudio.

En cuanto al diseño del estudio, éste es transversal intergrupo y la metodología utilizada es cuantitativa-descriptiva donde se realizó un análisis de estadísticos descriptivos básicos, análisis de correlaciones y regresión.

## **2.4. Análisis estadístico**

Con la información proporcionada por los instrumentos se elaboró una base de datos en el programa Excel para después realizar los correspondientes análisis estadísticos en el programa SPSS-23, versión en castellano.

Tras explorar los datos obtenidos, se realizó un cálculo de estadísticos descriptivos de frecuencias y una estimación por intervalos de los estadísticos de tendencia central y dispersión. Seguidamente, se llevó a cabo un procedimiento de correlación bivariadas para calcular el Coeficiente de Pearson y así medir el grado de covariación entre las diferentes variables cuantitativas relacionadas linealmente para posteriormente, efectuar un análisis de regresión donde se calculó el Coeficiente de Durbin-Watson para su confirmación.

Por otro lado, para comprobar la diferencia de media de los datos obtenidos con respecto al sexo, se utilizó la prueba U de Mann-Whitney puesto que disponemos de una muestra pequeña, sin tender a una distribución normal ni homocedasticidad.

## **3. Resultados**

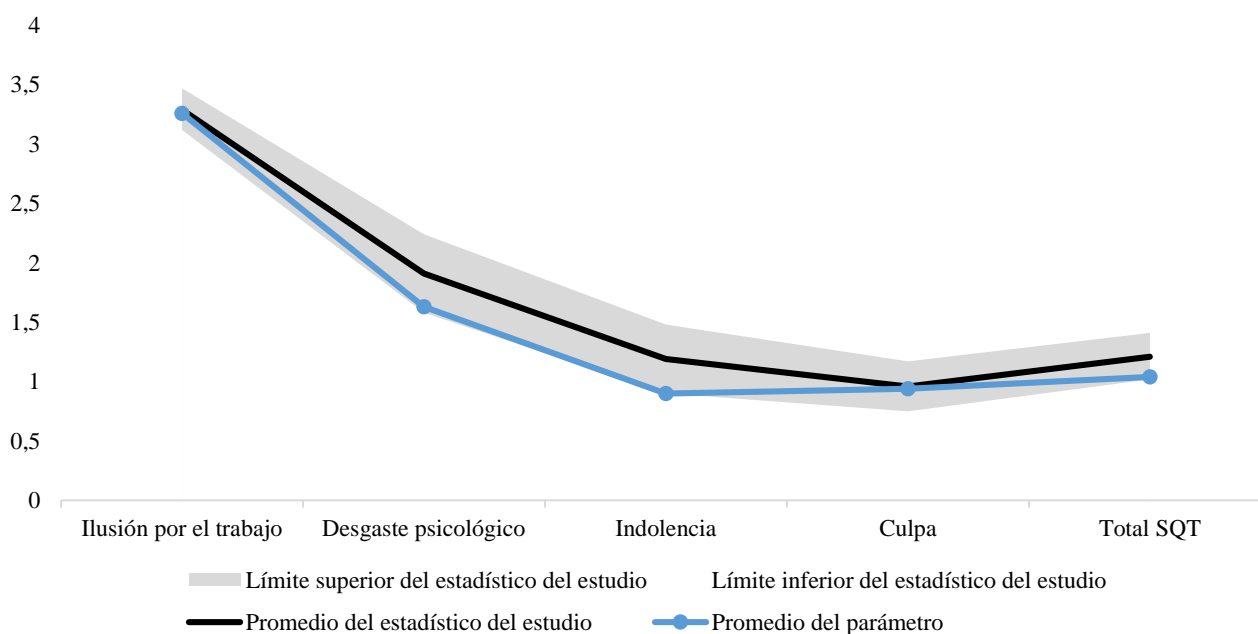
Nuestro primer objetivo de trabajo era comprobar el nivel de incidencia de burnout (o SQT) en los docentes. Para ello, tomamos como referencia la población del estudio de Gil-Monte (2011) (véase tabla 6). Mediante un análisis de estimación por intervalos, pudimos extraer un intervalo en el que se encontrase la media y estimar un parámetro poblacional a partir de los datos de la muestra de estudio.



**Tabla 6***Estadísticos del estudio junto al parámetro de referencia en base al nivel de burnout en docentes*

|                        | <b>Promedio del parámetro</b> | <b>Promedio del estadístico de estudio</b> | <b>Límite inferior del estadístico del estudio</b> | <b>Límite superior del estadístico del estudio</b> |
|------------------------|-------------------------------|--|--|--|
| Ilusión por el trabajo | 3,26                          | 3,29                                       | 3,12   | 3,47   |
| Desgaste psicológico   | 1,63                          | 1,91                                       | 1,58   | 2,24   |
| Indolencia             | 0,90                          | 1,19                                       | 0,9  | 1,48   |
| Culpa                  | 0,94                          | 0,96                                       | 0,75   | 1,17   |
| Total SQT              | 1,04                          | 1,21                                       | 1,02   | 1,41   |

En la figura 7, puede apreciarse el área dibujada por los límites inferiores y superiores del estadístico del estudio, así como, su media y, además, visualizar el promedio del parámetro. Todo ello, nos permite tomar como referencia la población del estudio de Gil-Monte (2011) y de esta forma, los baremos de dicha población. Así, para Ilusión por el trabajo con una PD=3,29 le corresponde un PC=40; Desgaste psicológico con PD=1,91, PC=65; Indolencia con PD=1,19, PC=66; Culpa con PD=0,96, un PC=50; y, para el total de SQT con PD=1,21 le corresponde un PC=65.

*Figura 7. Nivel de SQT en docentes del estudio y promedio del parámetro de referencia.*

Referente al género, tras realizar la prueba de U de Mann-Whitney para analizar si existía diferencia entre hombres y mujeres respecto a las dimensiones del CESQT, hemos encontrado que para la variable desgaste psicológico sí se observa diferencias entre género ( $p=0,030$ ) frente al resto de variables donde no existe diferencias (véase tabla 7).

**Tabla 7***Estadísticos de la prueba<sup>a</sup> U de Mann-Whitney para el CESQT*

| <b>CESQT</b>           | <b>Sig. asintótica (bilateral)</b> |
|------------------------|------------------------------------|
| Ilusión por el trabajo | ,653                               |
| Desgaste psicológico   | ,030                               |
| Indolencia             | ,700                               |
| Culpa                  | ,803                               |
| Total SQT              | ,131                               |

a. Variable de agrupación: Sexo

Se ha realizado un análisis de estimación por intervalos para identificar qué género es el que tiende a presentar mayores niveles de desgaste psicológico puesto que es la variable donde existe diferencia entre sexos. Los resultados del análisis muestran que es el género femenino frente al masculino con un promedio de 2,19 y 1,54, respectivamente (tabla 8); correspondiéndole un PC=75 a las mujeres y un PC=50 a los hombres.

**Tabla 8***Descriptivos de la estimación por intervalos para la dimensión Desgaste psicológico del CESQT en función del sexo*

|        | <b>Media</b> | <b>Límite inferior*</b> | <b>Límite superior*</b> |
|--------|--------------|-------------------------|-------------------------|
| Hombre | 1,545        | ,913                    | 2,177                   |
| Mujer  | 2,196        | 1,870                   | 2,522                   |
| Total  | 1,910        | 1,577                   | 2,243                   |

\* 95% del intervalo de confianza para la media

Seguidamente y con respecto a los años dedicados a la docencia y el burnout, se realizó un análisis correlacional para determinar la relación entre estas dos variables. Los resultados de dicho análisis no indican que exista una relación entre ellas. Como puede apreciarse en la tabla 9, existe una gran variabilidad entre los años de ejercicio profesional y el nivel total de SQT.

**Tabla 9***Descriptivos de los años de ejercicio profesional y el nivel total de SQT*

| <b>Años dedicados a la docencia</b> | <b>Nivel SQT Total</b> | <b>Años dedicados a la docencia</b> | <b>Nivel SQT Total</b> |
|-------------------------------------|------------------------|-------------------------------------|------------------------|
| 3                                   | 1,73 (PC=85)           | 15                                  | 1,20 (PC=65)           |
| 6                                   | 0,46 (PC=15)           | 15                                  | 2,06 (PC=95)           |
| 6                                   | 1,06 (PC=55)           | 16                                  | 1,13 (PC=60)           |
| 7                                   | 1,13 (PC=60)           | 16                                  | 0,93 (PC=45)           |
| 8                                   | 2,40 (PC=98)           | 18                                  | 1,07 (PC=55)           |
| 8                                   | 1,20 (PC=65)           | 20                                  | 1,26 (PC=66)           |
| 8                                   | 0,60 (PC=25)           | 25                                  | 1,13 (PC=60)           |
| 10                                  | 1,33 (PC=70)           | 25                                  | 2,00 (PC=90)           |
| 11                                  | 0,66 (PC=30)           | 26                                  | 1,13 (PC=60)           |
| 12                                  | 1,33 (PC=70)           | 27                                  | 1,07 (PC=55)           |
| 13                                  | 1,06 (PC=55)           | 29                                  | 1,07 (PC=55)           |
| 15                                  | 1,80 (PC=90)           | 33                                  | 1,20 (PC=65)           |
| 15                                  | 0,46 (PC=15)           |                                     |                        |

Por otro lado, nuestro segundo objetivo era determinar el nivel de motivación en los seis factores que recoge la prueba MPS. Al igual que para el nivel de SQT, en esta prueba hemos tomado como población de referencia la que otorga Fernández-Seara (2009). Tras un análisis de estimación por intervalos, pudimos extraer un intervalo en el que se encontrase la media y estimar un parámetro poblacional a partir de los datos de la muestra de estudio. En las figuras 8, 9, 10, 11, 12 y 13 puede visualizarse estos datos.

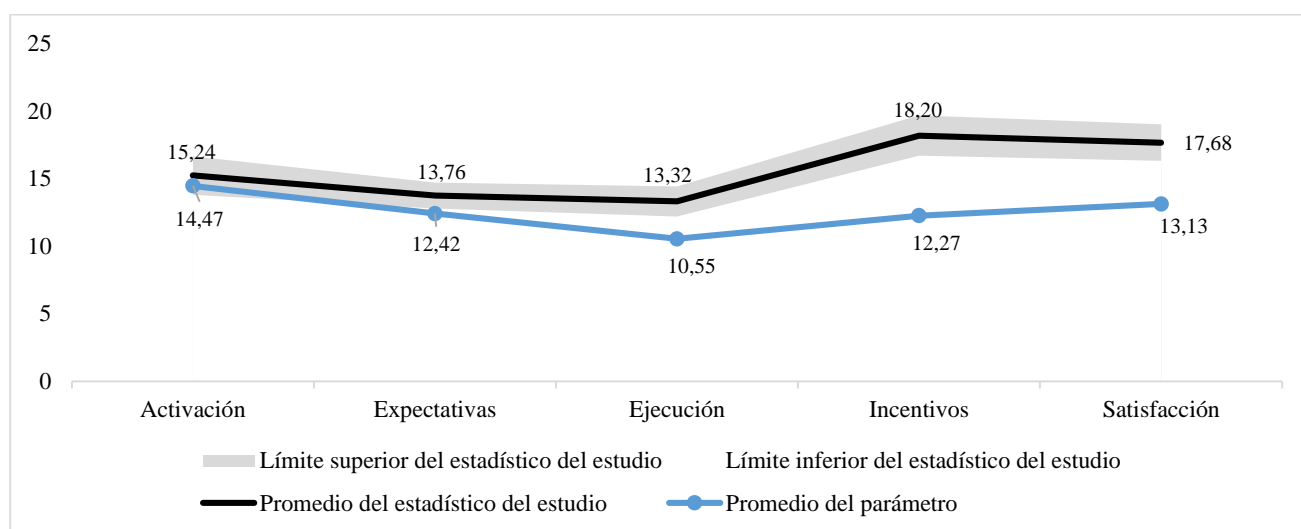


Figura 8. Nivel de Aceptación e integración social (As) de la muestra y de la población de referencia.

Como puede apreciarse en la figura 8, el componente Activación es el único que está dentro de los valores estadísticos del estudio, mientras que el resto de componentes motivacionales se encuentran por debajo de dichos valores. Por este motivo, no tomamos los baremos de la población de referencia que ofrece Fernández-Seara (2009), ya que ésta no es representativa de nuestra muestra, para saber la posición de los datos de nuestro estudio.

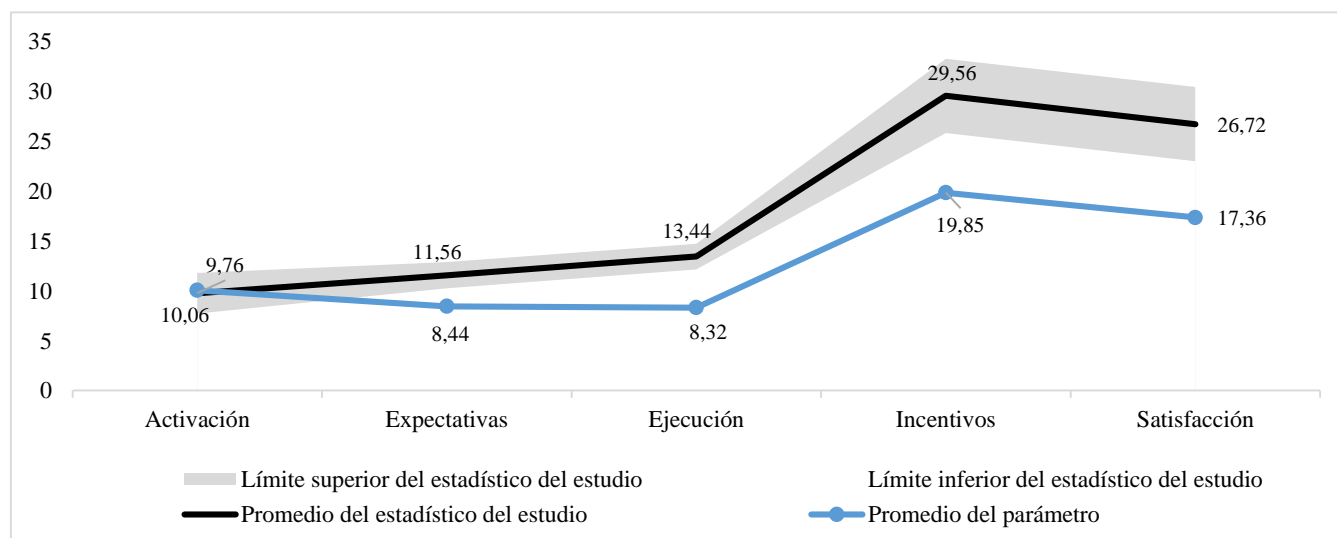


Figura 9. Nivel de Reconocimiento social (Rs) de la muestra y de la población de referencia.

Al visualizar la figura 9 y 10, podemos observar cómo es el componente Activación el único que está dentro de los valores estadísticos del estudio, a diferencia del resto de componentes –Expectativas, Ejecución, Incentivos y Satisfacción– que se encuentran por debajo de los valores estadísticos. Por este motivo, no tomamos los baremos de la población de referencia (Fernández-Seara, 2009) para saber la posición de los datos de nuestro estudio.

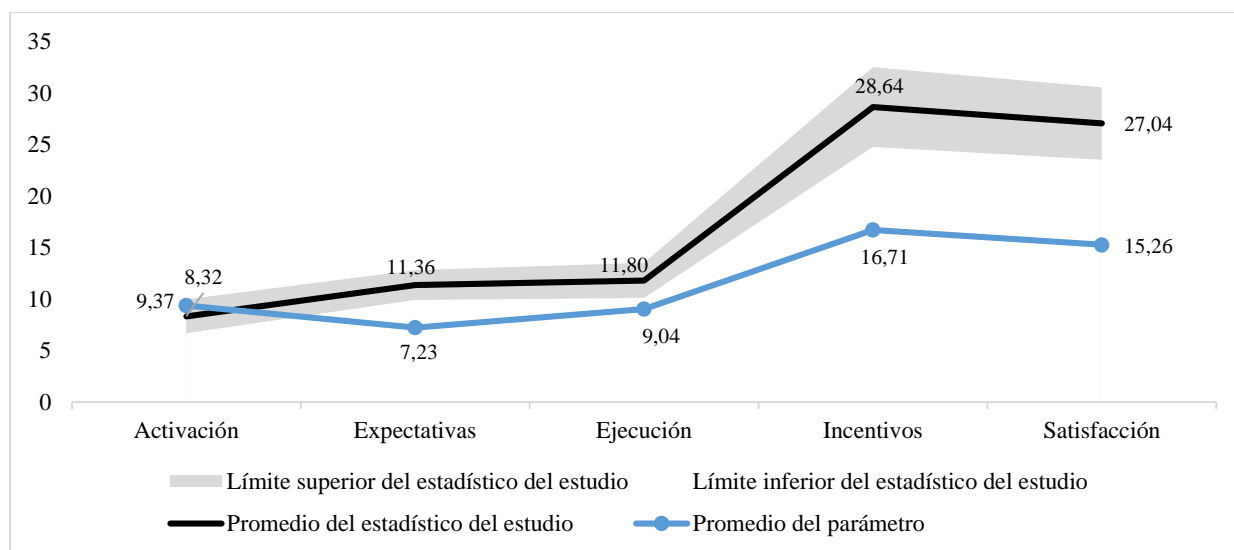


Figura 10. Nivel de Autoestima o autoconcepto (Ac) de la muestra y del parámetro de referencia.

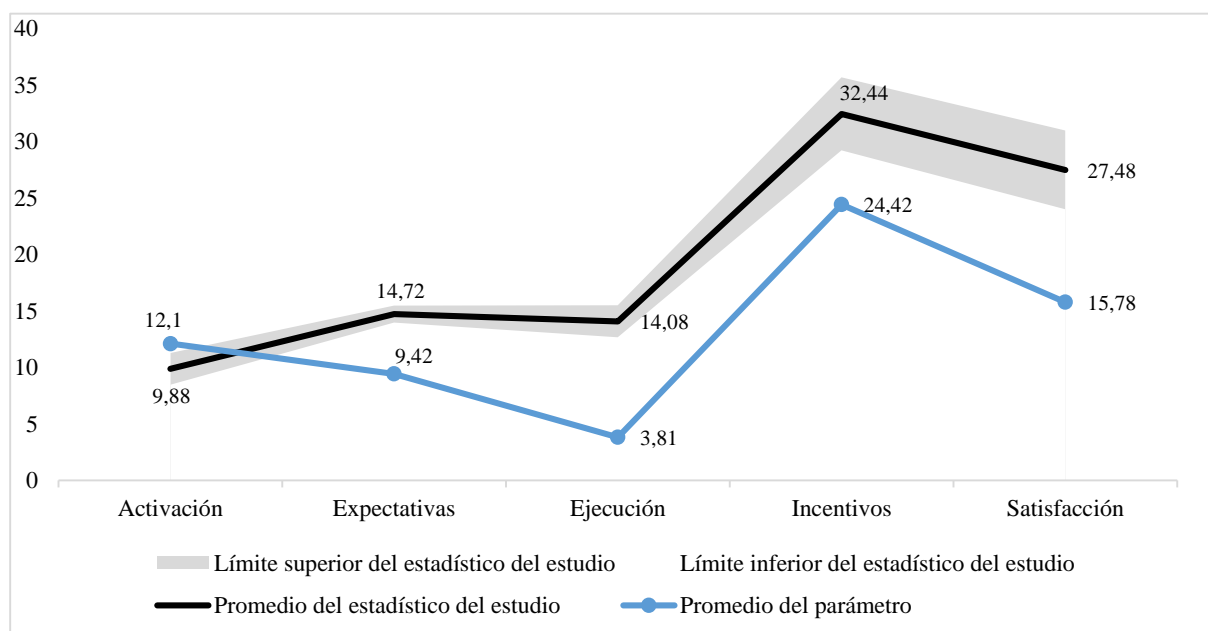


Figura 11. Nivel del Autodesarrollo (Ad) de la muestra y del parámetro de referencia.

Al visualizar la figura 11, podemos apreciar que ninguno de los componentes motivacionales está dentro de los valores estadísticos del estudio siendo éstos valores mayores con respecto al parámetro de referencia. Por este motivo, no tomamos los baremos de la

población de referencia (Fernández-Seara, 2009) para saber la posición de los datos de nuestro estudio.

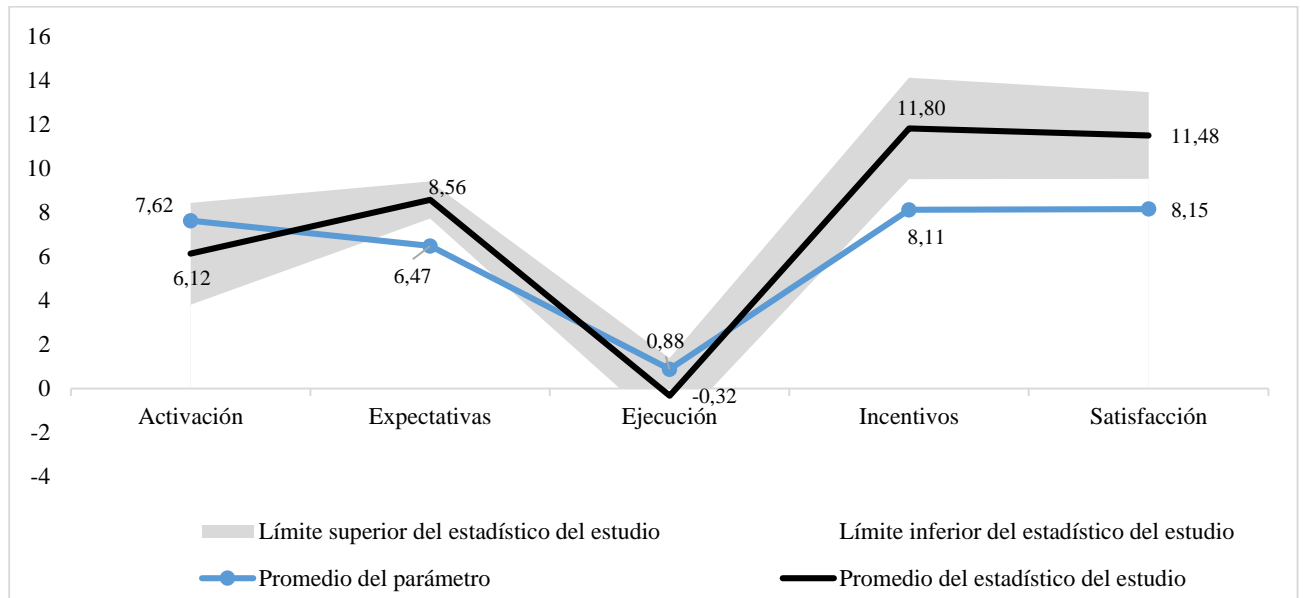


Figura 12. Nivel de Poder (Po) de la muestra y del parámetro de referencia.

Como se aprecia en la figura 12, los componentes motivacionales Activación y Ejecución son los únicos que están dentro de los estadísticos del estudio en comparación con los componentes de expectativas, incentivos y satisfacción, siendo éstos valores mayores con respecto a la población de referencia. Por esta razón, no tomamos los baremos de la población de referencia (Fernández-Seara, 2009) para saber la posición de los datos de nuestro estudio.

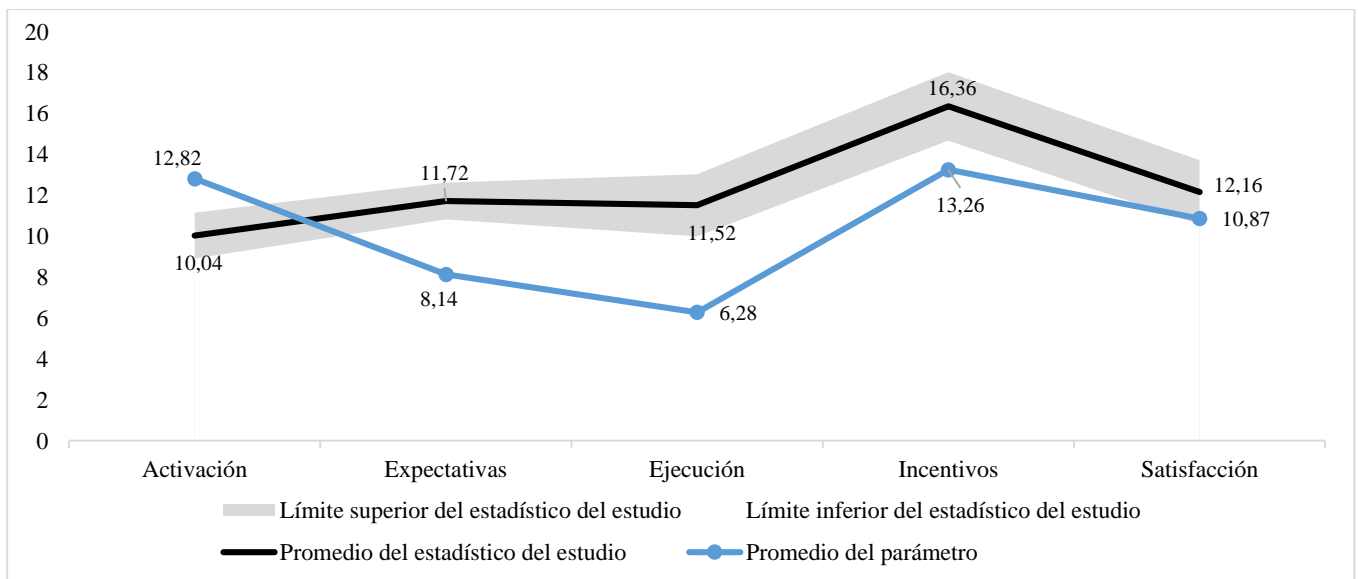


Figura 13. Nivel de Seguridad (Se) de la muestra y del parámetro de referencia.

En la figura 13, puede apreciarse cómo es el componente de Satisfacción el que está dentro de los valores estadísticos del estudio a diferencia del resto de componentes los cuales no se ajustan a la población de referencia. Como se observa, el valor del componente Activación es inferior al del parámetro poblacional y el resto de componentes (Expectativas, Ejecución e Incentivos) presentan valores estadísticos mayores con respecto a la población de referencia. Por este motivo, no tomamos los baremos de la población de referencia (Fernández-Seara, 2009) para saber la posición de los datos de nuestro estudio.

Con respecto al género, hemos realizado la prueba de U de Mann-Whitney para analizar si existía diferencia entre hombres y mujeres respecto a los factores motivantes del MPS. Los resultados que obtuvimos fueron que no había diferencias significativas para los factores motivantes del MPS.

Por último, nuestro tercer objetivo era ver cómo se relacionaban el burnout con la motivación. Tras un procedimiento de correlaciones bivariadas se calcula el Coeficiente de correlación de Pearson y obtuvimos que la variable Indolencia se correlaciona significativamente con los factores de Reconocimiento social ( $r=-,415$ ;  $p=0,039$ ;  $p<0,05$ ) y Autodesarrollo ( $r=-,545$ ;  $p=0,005$ ;  $p<0,01$ ); mientras que el resto de variables no se relaciona con ninguno de los factores del MPS.

Para su análisis pormenorizado, estimamos oportuno realizar un análisis de regresión lineal, donde la regresión del burnout global con el MPS global permite explicar, aproximadamente, el 32%. Una función que según el coeficiente de Durbin-Watson próximo a 2 resulta fiable.

Seguidamente, se realizó una regresión más pormenorizada de cada uno de las dimensiones del CESQT -Ilusión por el trabajo, Desgaste psicológico, Indolencia y Culpa- con los factores del MPS -Aceptación e integración social, Reconocimiento social, Autoconcepto, Autodesarrollo, Poder y Seguridad- (véanse tablas 10, 11, 12 y 13). Los resultados obtenidos fueron: (a) la variable Ilusión por el trabajo no se relaciona con ninguno de los motivos que contempla el MPS; (b) la variable Desgaste psicológico se relaciona con el factor de Aceptación e integración social del MPS ( $p=0,006$ ); (c) la variable Indolencia se relaciona con los factores Reconocimiento social ( $p=0,003$ ) y Autodesarrollo ( $p=0,019$ ) del MPS; y, (d) la variable Culpa no se relaciona con ninguno de los factores que recoge el MPS.

**Tabla 10***Coefficientes de la regresión entre la dimensión Ilusión por el trabajo del CESQT y los seis factores del MPS*

|                                 | <b>Coefficiente estandarizado (Beta)</b> | <b>Sig.<sup>b</sup></b> |
|---------------------------------|--|-------------------------|
| Aceptación e integración social | -,150                                    | ,718                    |
| Reconocimiento social           | 1,222                                    | ,312                    |
| Autoconcepto o autoestima       | -,113                                    | ,915                    |
| Autodesarrollo                  | -,378                                    | ,510                    |
| Poder                           | -,183                                    | ,765                    |
| Seguridad                       | -,156                                    | ,686                    |

a. Variable dependiente: Ilusión por el trabajo. b.  $p < 0,05$ **Tabla 11***Coefficientes de la regresión entre la dimensión Desgaste psicológico del CESQT y los seis factores del MPS*

|                                 | <b>Coefficiente estandarizado (Beta)</b> | <b>Sig.<sup>b</sup></b> |
|---------------------------------|--|-------------------------|
| Aceptación e integración social | 1,010                                    | ,006                    |
| Reconocimiento social           | ,284                                     | ,763                    |
| Autoconcepto o autoestima       | -,296                                    | ,771                    |
| Autodesarrollo                  | -,055                                    | ,904                    |
| Poder                           | -,840                                    | ,096                    |
| Seguridad                       | -,406                                    | ,194                    |

a. Variable dependiente: Desgaste psicológico. b.  $p < 0,05$ **Tabla 12***Coefficientes de la regresión entre la dimensión Indolencia del CESQT y los seis factores del MPS*

|                                 | <b>Coefficiente estandarizado (Beta)</b> | <b>Sig.<sup>b</sup></b> |
|---------------------------------|--|-------------------------|
| Aceptación e integración social | -,224                                    | ,417                    |
| Reconocimiento social           | 2,844                                    | ,003                    |
| Autoconcepto o autoestima       | -1,506                                   | ,061                    |
| Autodesarrollo                  | -1,043                                   | ,019                    |
| Poder                           | -,676                                    | ,136                    |
| Seguridad                       | -,040                                    | ,886                    |

a. Variable dependiente: Indolencia b.  $p < 0,05$ **Tabla 13***Coefficientes de la regresión entre la dimensión Culpa del CESQT y los seis factores del MPS*

|                                 | <b>Coefficiente estandarizado (Beta)</b> | <b>Sig.<sup>b</sup></b> |
|---------------------------------|--|-------------------------|
| Aceptación e integración social | ,393                                     | ,355                    |
| Reconocimiento social           | 1,392                                    | ,256                    |
| Autoconcepto o autoestima       | -,909                                    | ,403                    |
| Autodesarrollo                  | ,166                                     | ,773                    |
| Poder                           | -,770                                    | ,222                    |
| Seguridad                       | -,467                                    | ,239                    |

a. Variable dependiente: Culpa b.  $p < 0,05$

En un análisis más estratificado yendo a cada uno de los factores en los que se divide el burnout -Ilusión por el trabajo, Desgaste psicológico, Indolencia y Culpa- con los distintos componentes motivacionales considerados en el MPS –Activación, Expectativas, Ejecución, Incentivos y Satisfacción-, se obtuvieron los resultados que se visualizan en las tablas 14 y 15.

**Tabla 14**

*Coefficientes de la regresión entre los factores Reconocimiento social y Autodesarrollo y los cinco componentes motivacionales del MPS respecto a la variable Indolencia del SQT*

|                              |              | <b>Coefficientes<br/>estandarizados</b> | <b>Sig.<sup>a</sup></b> |
|------------------------------|--------------|---|-------------------------|
|                              |              | <b>Beta</b>                             |                         |
| <b>Reconocimiento social</b> |              |   |                         |
|                              | Activación   | ,438                                    | ,309                    |
|                              | Expectativas | -,030                                   | ,935                    |
|                              | Ejecución    | -,181                                   | ,557                    |
|                              | Incentivos   | -,483                                   | -,564                   |
|                              | Satisfacción | ,560                                    | ,739                    |
| <b>Autodesarrollo</b>        |              |   |                         |
|                              | Activación   | -,382                                   | ,165                    |
|                              | Expectativas | -,100                                   | ,780                    |
|                              | Ejecución    | -,137                                   | ,579                    |
|                              | Incentivos   | ,439                                    | ,237                    |
|                              | Satisfacción | -,783                                   | ,683                    |

a.  $p < 0,05$

Como se observa en la tabla 14, para los factores Reconocimiento social y Autodesarrollo no se observan una significación en ninguno de los componentes motivacionales dentro de la variable indolencia. No obstante, dejando a un margen la significación puesto que, el número de sujetos en la muestra es escaso pudiéndose considerar como causa del mismo, se observa el coeficiente estandarizado (o coeficiente beta). De esta forma, podemos determinar cuál es la variable explicativa que tiene mayor peso para la explicación del regresando, que en este caso son los factores de Reconocimiento social y Autodesarrollo. Así, se puede apreciar cómo la Satisfacción incrementa un 0,560 y en contraposición, los Incentivos disminuyen un 0,483. Aludiendo al factor Autodesarrollo, observamos cómo los Incentivos incrementan un 0,439 frente al resto de componentes motivantes que tienen valores negativos, significando que tienden a bajar.



**Tabla 15**

*Coefficientes de la regresión entre el factor Aceptación e integración social y los cinco componentes motivacionales del MPS respecto a la variable Desgaste psicológico del SQT*

|                                 |              | <b>Coefficientes<br/>estandarizados</b> | <b>Sig.<sup>a</sup></b> |
|---------------------------------|--------------|---|-------------------------|
|                                 |              | <b>Beta</b>                             |                         |
| Aceptación e integración social |              |   |                         |
|                                 | Activación   | ,683                                    | ,008                    |
|                                 | Expectativas | -,586                                   | ,053                    |
|                                 | Ejecución    | ,050                                    | ,835                    |
|                                 | Incentivos   | ,162                                    | ,463                    |
|                                 | Satisfacción | ,074                                    | ,732                    |

a.  $p < 0,05$

En la tabla 15, podemos observar cómo los componentes Activación y Expectativas son donde la relación es significativa, con un  $p=0,008$  y  $p=0,053$  respectivamente. Al igual que se ha explicado anteriormente, vamos a centrarnos en el coeficiente beta donde podemos visualizar cómo la Activación se incrementa un 0,683 mientras que las Expectativas disminuyen un 0,586.

#### 4. Discusión y conclusión

En esta investigación se planteó, en un primer lugar, evaluar el nivel de SQT en docentes. En un segundo lugar, identificar el nivel de motivación. Todo ello, con la finalidad de analizar la relación entre el burnout y la motivación en docentes.

Nuestra primera hipótesis trataba de comprobar si nuestra muestra presentaba una incidencia de alrededor del 30% de SQT. Los resultados obtenidos indican que nuestra muestra está posicionada en un  $PC=65$ , considerándose éste un nivel medio de burnout global. Al estratificar los datos del SQT en sus diferentes dimensiones, vemos que la Ilusión por el trabajo presenta un  $PC=40$ , el Desgaste psicológico un  $PC=65$ , la Indolencia un  $PC=66$  y la Culpa un  $PC=50$ . Estos resultados se consideran niveles medios de burnout (véase Anexo I). La variable Ilusión por el trabajo presenta una puntuación media pudiéndose considerar como indicador de riesgo de SQT. No obstante, como recoge Gil-Monte (2005a, 2011) para considerarse puntuaciones críticas en SQT, las puntuaciones directas deben de ser iguales o superiores a 2 en la puntuación total SQT y en la dimensión Culpa (correspondiendo a  $PC=90$ ). En nuestros resultados, estas dimensiones poseen valores inferiores a los que comenta este autor (véase tabla 6). Comparando nuestros datos con los obtenidos en el estudio de Gil-Monte (2011), nuestros sujetos experimentan mayores niveles de SQT (véase figura 7) pero sin llegar a ser una diferencia significativa puesto que, siguen dentro de los niveles medios que otorga este autor (véase Anexo I). Por lo tanto, nuestra hipótesis no queda confirmada, siendo un 16% de la muestra la que presenta un percentil igual o superior a 90.

En líneas generales, los individuos del estudio presentan un grado de SQT medio sin llegar a ser valores críticos. Sin embargo, la dimensión Desgaste psicológico presenta una  $PD=1,91$  ( $PC=65$ ) significando la aparición de agotamiento emocional y físico debido a que en el trabajo se tiene que tratar regularmente con personas que presentan o causan problemas, pudiendo ser, los comportamientos disruptivos de los alumnos y/o conflictos en las relaciones entre compañeros (Kyriacou y Sutcliffe, 1978; Tsouloupas, Carson, Matthews, Grawitch y Barber, 2010). No obstante, como señala Gil-Monte (2011) hay que ir con cautela y ser precavidos teniendo en cuenta a aquellos individuos que presenten bajos niveles de Ilusión por el trabajo, altos niveles de Desgaste psicológico e Indolencia puesto que son profesionales que pueden mantenerse durante años en la organización sin desarrollar problemas individuales relevantes vinculados al estrés laboral, aunque con sus actitudes y conductas de indiferencia, apatía, irresponsabilidad, cinismo, etc. deterioran la calidad de servicio de la organización y dan lugar a quejas por parte de los clientes sobre el trato recibido. En otras palabras, estos individuos presentan un malestar pero que no incapacitan para el ejercicio profesional.

En segundo lugar y con respecto al género, no hemos encontrado diferencias significativas en cuanto al SQT global por lo que nuestra segunda hipótesis no queda confirmada. No obstante, al igual que en el estudio de Gil-Monte (2011), donde no se encontró diferencia entre género en el SQT total, sí se ha encontrado diferencias en la dimensión Desgaste psicológico presentando el sexo femenino puntuación mayor que el sexo masculino con puntuaciones directas 1,65 ( $PC=65$ ) y 1,38 ( $PC=45$ ), respectivamente. Asimismo, nuestros datos indican que el sexo femenino experimenta mayores niveles de Desgaste psicológico ( $PC=75$ ) que los encontrados en el estudio de Gil-Monte (2011) ( $PC=65$ ).

Por otro lado, aludiendo a nuestra tercera hipótesis, ésta no queda confirmada ya que los resultados no son concluyentes para determinar si a más años de ejercicio profesional, los niveles de SQT son mayores, al igual que los resultados obtenidos por Gil-Monte, Carlotto, Gonçalves (2011) en población mexicana. No obstante, de acuerdo con Gil-Monte (2005a, 2011) aquellos que llevan más años de ejercicio profesional podrían tender hacia niveles de SQT ya que éste se entiende como una respuesta crónica al estrés.

En tercer lugar, nos ocupamos de determinar el nivel motivacional de los individuos del estudio mediante el MPS, cuyos resultados presentan puntuaciones superiores a los encontrados por Fernández-Seara (2009) y similares al estudio de García, Barbero, Ávila y García (2003). Siguiendo el modelo de Fernández-Seara (2009), nuestros datos quedarían explicados como se recoge a continuación.

El componente Activación se relaciona con los factores Aceptación e integración social y Reconocimiento social. La necesidad de relacionarse con otras personas y que éstas les acepten socialmente sería la principal causa activadora de la conducta. Este resultado también se encontró en el estudio de García, Barbero, Ávila y García (2003).

En el componente Expectativas, son los factores Autodesarrollo y Autoconcepto los que tienen mayor peso, lo que indica la necesidad de desarrollar capacidades personales y/o realizar proyectos nuevos para tener una valoración positiva en uno mismo. Ello funciona como anticipación cognitiva por parte de los sujetos sobre la probabilidad de alcanzar una determinada tarea como éxito o fracaso. En este caso, como veremos a continuación, los componentes Incentivos y Satisfacción se relacionan positivamente con el componente Expectativas entendiéndose que la muestra de estudio, al igual que la de García, Barbero, Ávila y García (2003), considera que los incentivos percibidos corresponden con las aspiraciones personales de cada sujeto siendo éstas satisfactorias.

En el componente Ejecución, nos encontramos, en un primer lugar, que los factores Aceptación social, Reconocimiento social, Autoconcepto, Autodesarrollo y Seguridad presentan valores elevados. Excepto el factor Poder, donde es extremadamente bajo, indicando que hacen un esfuerzo escaso para aumentar su estatus o jerarquía social.

En el componente Incentivos son los factores Autodesarrollo, Reconocimiento social y Autoconcepto los más valorados por los sujetos. Es decir, los sujetos desean que los demás le tengan estima y para ello, desarrollan habilidades personales y/o proyectos con el fin de obtener la aprobación y reconocimiento social. Son incentivos sociales los que poseen un valor funcional, así como el aumento de autoestima, para los sujetos de la muestra. Al igual que en el trabajo de Méndez García (2014) donde se recoge que los incentivos económicos no son siempre reforzantes para los trabajadores.

En el componente Satisfacción, nos encontramos que el factor Seguridad posee un valor medio frente al resto de factores con valores elevados. Los individuos tienden a presentar una estabilidad en base a las circunstancias que le rodean (familiares, laborales y sociales) por lo tanto, alude a que poseen un sentimiento de seguridad en sí mismos, además de experimentar un bienestar personal y social por la labor que desempeñan.

Respecto al sexo, al igual que en estudio de Fernández-Seara (2009), no se han encontrado diferencias significativas en cuanto a los factores ni componentes motivacionales, esto quiere decir que los niveles de motivación eran similares en ambos sexos.

En tercer lugar, nuestra cuarta hipótesis con respecto a la relación entre SQT y los factores del MPS, no fueron del todo concluyentes a diferencia del estudio de Campuzano y Hernández (2010) encontraron que del 75% de las personas que presentaban SQT, el 85,5% presentó baja motivación laboral, por consiguiente, cuando las personas presentan niveles bajos de motivación se encuentran en riesgo de padecer SQT. Nuestro modelo queda explicado un 32%, además de no encontrar una relación global con los elementos motivantes del MPS. En nuestra hipótesis esperábamos encontrar una relación negativa entre motivación y burnout y sólo obtuvimos dicha relación entre la variable Indolencia del CESQT y los factores de Reconocimiento social y Autodesarrollo del MPS y la variable Desgaste psicológico y el factor Aceptación social del MPS. Así, siguiendo la teoría expuesta anteriormente, los individuos que tienden a presentar actitudes negativas de indiferencia, cinismo (indolencia) sin aspirar a desarrollar capacidades personales o proyectos (autodesarrollo) no tienden a buscar una aprobación social (reconocimiento social). En contraposición a aquellas que suelen buscar una aprobación y reconocimiento social donde el nivel de cinismo e indiferencia es bajo. Por otro lado, la aparición de agotamiento emocional y físico tenderá a cursar negativamente con la necesidad de relacionarse socialmente esforzándose por hacer amigos y mantener las relaciones.

Cabe destacar que este estudio no está exento de limitaciones metodológicas. La primera es que la validez externa sólo alcanza a los propios docentes del I.E.S. donde se aplicaron las pruebas, por lo tanto, no es recomendable extrapolar nuestros datos a todo el sector educativo. En segundo lugar, el escaso tamaño de la muestra debido al coste que desencadenaría administrar las pruebas puesto que, poseen pin autocorregibles. También al uso de una selección no aleatoria y que sólo abarca al ámbito docente del I.E.S., siendo así una muestra homogénea.

Las pruebas utilizadas para la investigación presentan buenos niveles de fiabilidad (véase el apartado 2.2). No obstante, los instrumentos empleados para esta investigación no se han relacionado con anterioridad e incluso son recientes; por lo que resulta una investigación innovadora. Aun así, este estudio pudo resultar alterado por algunas variables extrañas afectando a la validez interna, como la forma de administrar las pruebas que pudo haber contaminado los resultados en algún que otro participante al intercambiar información entre los encuestados.

A pesar de las limitaciones del estudio, el burnout es un fenómeno alarmante definido como estrés laboral crónico y, por tanto, podemos considerar algún fallo en los mecanismos de afrontamiento al estrés. Por lo que respecta a la motivación, ésta es un constructo en el que

influyen numerosos elementos. Además, existe una gran variabilidad porque no todos tenemos los mismos deseos. Así mismo y de acuerdo con lo que señalan García y Berrios (1999), la motivación que experimenta un sujeto en un momento concreto no es una consecuencia exclusiva del trabajo que realiza, sino más bien de todo un conjunto de factores personales, laborales y sociales.

Según nuestro estudio, de forma general hemos podido comprobar que los docentes poseen unos niveles medios de SQT sin llegar a ser valores críticos. Sin embargo, dentro de esta población encontramos a un grupo de sujetos que experimentan niveles mayores de burnout. Igualmente se ha relacionado una de las dimensiones con el sexo femenino, siendo ésta el Desgaste psicológico. Referente a los resultados del MPS, hemos obtenido que nuestra muestra se encuentra más motivada que la población de referencia. Por otro lado, al relacionar el SQT y los factores motivantes del MPS, no hemos obtenido resultados concluyentes.

La última conclusión que sacamos de este trabajo es que los individuos tienden a encontrarse satisfechos con su labor, por lo que resulta coherente que aspiren a mantener ese estado de bienestar.

Finalmente, y para próximas líneas de investigación futura, sería conveniente mejorar la representatividad de la muestra, para reducir la homogeneidad de los sujetos aplicándose a diversos sectores de la educación (E. I., E.P.O., E.S.O., Bachillerato, Ciclos formativos, Universidad). También, sería interesante profundizar más sobre el tema para llegar a identificar factores motivacionales de riesgo que permitan predecir el burnout y de esta forma, establecer planes de acción específicos para mejorar la salud de las personas trabajadoras o incluir en el estudio el análisis del papel de otras variables personales (de personalidad, por ejemplo), interpersonales u organizacionales que puedan relacionarse con el fenómeno.

## 5. Referencias bibliográficas

- Abel, M. H. y Sewell, J. (1999). Stress and burnout in rural and urban secondary school teachers. *Journal of Educational Research*, 92 (5), 27-293.
- Aloe, A. M., Shisler, S. M., Norris, B. D., Nickerson, A. B. y Rinker, T. W. (2014). A multivariate meta-analysis of student misbehavior and teacher burnout. *Educational Research Review*, 12, 30-44. <http://dx.doi.org/10.1016/j.edurev.2014.05.003>
- Anderson, M. B. y Iwanicki, E. F. (1984). Teacher motivation and its relationship to burnout. *Educational Administration Quarterly*, 20 109-132.

- Arrieta-Salas, C. y Navarro-Cid, J. (2008). Motivación en el trabajo: viejas teorías, nuevos horizontes. *Actualidades en Psicología*, 22, pp. 67-90. Recuperado de: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/apsi/v22n109/v22n109a04.pdf>
- Atkinson, J. W. (1964). *An introduction to motivation*. Van Nostrand, Reinhold Co.: Nueva York.
- Bakker, A. B. y Leiter, M. P. (2010). *Work Engagement: A handbook of essential theory and research*. Nueva York: Psychology Press.
- Bakker, A. B. y Oerlemans, W. G. M. (2011). Subjective well-being in organizations. En K. Cameron y G. Spreitzer (Eds.), *Handbook of positive organizational scholarship*, pp. 178-189.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. Nueva York: W. H. Freeman and Company.
- Baumeister, R. F., Stillwell, A. M. y Heatherton, T. F. (1994). Guilt: An interpersonal approach. *Psychological Bulletin*, 115, pp. 243-267.
- Bibou-Nakou, I., Stogiannidou, A. y Kiosseoglou, G. (1999). The relation between teacher burnout and teachers' attributions and practices regarding school behavior problems. *School Psychology International*, 22, 209-217.
- Boada, J., Vallejo, R. y Agulló, E. (2004). El burnout y las manifestaciones psicósomáticas como consecuentes del clima organizacional y de la motivación laboral. *Psicothema*, 16 (1), pp. 125-131.
- Bolles, R. C. (1973). *Teoría de la motivación: investigación experimental y evaluación*. México: Trillas.
- Brissie, J. S., Hoover-Dempsey, K. V. y Bassler, C. (1988). Individual, situational contributors to teacher burnout. *The Journal of Educational Research*, 82, 106-112.
- Burke, R. J., Greenglass, E. R., y Schwarzer, R. (1996). Predicting teacher burnout over time: Effects of work stress, social support, and selfdoubts on burnout and its consequences. *Anxiety, Stress, and Coping*, 9, 261-275.
- Byrne, B. M. (1991). Burnout: Investigating the impact of background variables for elementary, intermediate, secondary, and university educators. *Teaching and Teacher Education*, 7, 197-209.

- Campbell, J. P. y Pritchard, R. D. (1976). Motivational theory in industrial and organizational psychology. En M. D. Dunnette (Ed.), *Handbook of Industrial and Organizational psychology* (pp. 63-130). Chicago: Rang McNally.
- Cano-García, F. J., Padilla-Muñoz, E. M. y Carrasco-Ortiz, M. A. (2005). Personality and contextual variables in teacher burnout. *Personality and Individual Differences*, 38, 929-940.
- CIE-10. Recuperado de:  
[https://eciemaps.mspsi.es/ecieMaps/browser/index\\_10\\_mc.html#search=Z73&flags=111100&flagsLT=11111111&searchId=1469522344017&indiceAlfabetico=&listaTabular=z73&expand=0&clasificacion=&version](https://eciemaps.mspsi.es/ecieMaps/browser/index_10_mc.html#search=Z73&flags=111100&flagsLT=11111111&searchId=1469522344017&indiceAlfabetico=&listaTabular=z73&expand=0&clasificacion=&version)
- Crane, S. J. y Iwanicki, E. F. (1986). Perceived role conflict, role ambiguity, and burnout among special education teachers. *Remedial and Special Education (RASE)*, 7 (2), 24-31.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York, NY: Plenum Press.
- Eagly, A.H. y Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. Fort Worth, TX: Harcourt Brace Jovanovich.
- Edelwich, J. y Brodsky, A. (1980). *Burn-out: Stages of disillusionment in the helping professions*. Nueva York: Human Science Press.
- Faheem Ghazanfar, Shuai Chuanmin, Mahroof Khan Muhammad, y Mohsin Bashir (2011). A study of relationship between satisfaction with compensation and work motivation. *International Journal of Business and Social Science*, 2 (1), pp. 120-131. Recuperado de: [www.ijbssnet.com/journals/Vol.\\_2\\_No.\\_1;\\_January\\_2011/11.pdf](http://www.ijbssnet.com/journals/Vol._2_No._1;_January_2011/11.pdf)
- Fernández-Seara, J. L. (2009). Escala de Motivaciones Psicosociales (MPS). Manual. Madrid: TEA Ediciones.
- Fischman, W., Di Bara, J. y Gardner, H. (2006). Creating good education against the odds. *Cambridge Journal of Education*, 36 (3), pp. 38-398.
- Fisher, M. (2011). Factors influencing stress, burnout, and retention of secondary teachers. *Current Issues in Education*, 14 (1).
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff burn-out. *Journal of Social Issues*, 30 (1), 159-165. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1540-4560.1974.tb00706.x>

- Friedman, I. A. (1991). High- and low- burnout schools: School culture aspects of teacher burnout. *The Journal of Educational Research*, 84 (6), 325-333.
- Gagné, M.; Forest, J.; Gilbert, M.; Aubé, C.; Morin, E. y Malorni, A. (2010). «The motivation at work scale: Validation evidence in two languages». *Educational and Psychological Measurement*, 70 (4), 628-646.
- Garcés, E. y Canton, E. (2003). *El cese de la motivación: el síndrome de burnout en deportistas*. Trabajo de Fin de Grado. Universidad de Murcia.
- García Martínez, J.M. y Berrios Martos, M.P. (1999). El significado del trabajo en personas con patrón de conducta Tipo A. *Psicothema*, 11(2), 357-366.
- García, M. C., García, M. A., Barbero, M. I. y Ávila, I. (2003). La motivación laboral de los jóvenes en su primer empleo. *Psicothema*, 15(1), 109-113.
- Gil-Monte, P.R. (2005a). *El síndrome de quemarse por el trabajo (burnout). Una enfermedad laboral en la sociedad del bienestar*. Madrid: Pirámide.
- Gil-Monte P.R. (2008). A case of teacher burnout. In: Houdmont J, Leka S, editors. *Occupational Health Psychology. European perspectives on research, education and practice*. Nottingham: Nottingham University Press. pp. 257-280.
- Gil-Monte, P. R. (2011). *CESQT. Cuestionario para la Evaluación del Síndrome de Quemarse por el Trabajo. Manual*. Madrid: TEA Ediciones.
- Gil-Monte, P. R. (2015). *El síndrome de quemarse por el trabajo (burnout). Una enfermedad laboral en la sociedad del bienestar*. Madrid: Pirámide Psicología.
- Gil-Monte, P. R., Carlotto, M. S. y Gonçalves, S. (2011). Prevalence of burnout in a sample of Brazilian teachers. *European Psychiatry*, 25 (4), pp. 205-212.
- Grayson, J. L. y Alvarez, H. K. (2008). School climate factors relating to teacher burnout: A mediator model. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 24 (5), 1349-1363.
- Herzberg, F.; Mausner, B., Snyderman, B. (1959). *The Motivation to Work*. New York: Wiley.
- Herzeberg, F. (2003). Una vez más: ¿cómo motiva a sus empleados? *Harvard Business Review*.
- Hoy, A.W., y Heather, A. D. (2006). Teacher self-efficacy and its influence on the achievement of adolescents. En F. Pajares y T. Urdan (Coords.). *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents* (pp. 117-137). Greenwich, CT: Information Age Publishing.



- Innanen, H., Tolvanen, A. y Salmela-Aro, K. (2014). Burnout, work Engagement and workaholism among highly educated employees: Profiles, antecedents and outcomes. *Burnout Research*, 1, 38-49. <http://dx.doi.org/10.1016/j.burn.2014.04.001>
- Jackson, S. E., Schwab, R. L. y Schuler, R. S. (1986). Toward an understanding of the burnout phenomenon. *Journal of Applied Psychology*, 71, 630-640.
- Johnson, S. M. (1986). Incentives for teachers: what motivates, what matters. *Educational Administration Quarterly*, 22 (3), pp. 54-79.
- Jurgensen, C. E. (1978). Job preferences: What makes a job good or bad?. *Journal of Applied Psychology*, 63 (3), 267-276.
- Kanfer, R. (1990). Motivational theory and industrial and organizational psychology. En M. Dunnette y L. M. Hough (Eds.), *Handbook of Industrial and Organizational psychology* (2º ed., vol. 3, pp. 269-313). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Kovach, K. A. (2001). «What motivates employees? Workers and supervisors give different answers». *Business Horizons*, 30 (5), 58-65.
- Kyriacou, C. y Sutcliffe, J. (1978). Teacher stress: Prevalence, sources, and symptoms. *British Journal of Educational Psychology*, 48, 159-167.
- Latham, G. P. y Ernst, C. T. (2006). Keys to motivating tomorrow's workforce. *Human Resource Management Review*, 16, 181-198.
- Latham, G. P. y Pinder, C. C. (2005). Work motivation theory research at the dawn of the twenty-first century. *Annual Review of Psychology*, 56, 48-516.
- Locke, E.A., y Latham, G.P. (2004). What should we do about motivation theory? Six recommendations for the Twenty-First Century. *Academy of Management Review*, 29(3), 388-403.
- Maslach, C. y Jackson, S. E. (1979). Burned-out cops and their families. *Psychology Today*, 12 (12), 59-62.
- Maslach, C. y Jackson, S. E. (1981). *Maslach burnout inventory* (1<sup>st</sup> ed.). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C., y Leiter, M. P. (2005). Stress and burnout: The critical research. *Handbook of Stress Medicine and Health*, 2, 155-172.

- Maslach, C. y Pines, A. (1977). The burn-out síndrome in the day care setting. *Child Care Quarterly*, 6, 100-113.
- Maslach, C. y Schaufeli, W. B. (1993). Historical and conceptual development of burnout. In W. B. Schaufeli, C. Maslach, y T. Marek (eds.). *Professional burnout: Recent developments in theory and research* (pp. 1-16). Washington, DC: Taylor & Francis.
- Maslow, A. H. (1954). *Motivation and personality*. Nueva York: Haper and Row.
- Méndez García, X. (2014). *La motivación laboral de los jóvenes y futuros trabajadores*. Trabajo Fin de Grado. Universidad La Laguna.
- Ministerio de Trabajo e Inmigración (2010). Encuesta de Calidad de vida en el trabajo de 2010. Madrid. Recuperado de:  
<http://www.empleo.gob.es/estadisticas/ecvt/Ecvt2010/ANE/ECVT2010i.htm>  
 [22/07/2016]
- Montero-Marín, J., García-Campayo, J., Fajó-Pascual, M., Carrasco, J. M., Gascón, S., Gili, M. y Mayoral-Cleries, F. (2011). Sociodemographic and occupational risk factors associated with the development of different burnout types: the cross-sectional University of Zaragoza study. *BMC Psychiatry*, 11 (1), pp. 1-13. <http://dx.doi.org/10.1186/1471-244X-11-49>
- Montgomery C, y Rupp A.A. (2005). A meta-analysis for exploring the diverse causes and effects of stress in teachers. *Journal Educational*, 28, pp. 458-486.
- Moreno, B. y Garrosa, E. (2013). *Salud laboral. Riesgos laborales psicosociales y bienestar laboral*. Madrid: Pirámide Psicología.
- Olivares, V. y Gil-Monte, P. (2009). Análisis de las principales fortalezas y debilidades del Maslach Burnout Inventory (MBI). *Ciencia y Trabajo*, 33, pp. 160-167.
- Peiró, J. M. (1993). *Desencadenante del estrés laboral*. Madrid: Eudema.
- Peiró, J. M., Bresó, I. y García-Montalvo, J. (2006). Causas de la inseguridad laboral y el estrés en el trabajo en los jóvenes españoles. *Revista de la Agencia Europea para la Seguridad y la Salud en el Trabajo. Crecer con Seguridad*, 9, pp. 50-54. Recuperado de:  
<https://osha.europa.eu/es/tools-and-publications/publications/magazine/9>

- Pines, A. M. (1993). Burnout: An existencial perspective. En W. B. Schaufeli, C. Maslach y T. Marek (Eds.), *Professional burnout: Recent developments in theory and research* (pp.33-51). Londres: Taylor & Francis.
- Pines, A. (1996). *Couple burnout: Causes and cures*. Londres: Routledge.
- Pines, A. y Kafry, D. (1982). Coping with burnout. En (pp. J. W. Jones (Ed.), *The burnout síndrome: Current reserach, theory, interventions* (pp. 139-150). Park Ridge, Illinois: London House Press.
- Reich, C. et al. (2014). Burnout risk among first-year teacher students: The roles of personality and motivation. *Journal of Vocational Behaviour*, 85, pp. 85-92. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jvb.2014.05.002>
- Rincón-Gallardo, S. (2011). La transformación del núcleo pedagógico como fuente de motivación docente en escuelas públicas mexicanas. *Didac*, 59, pp. 30-36. Recuperado de: <http://revistas.iberomx.mx/didac/uploads/volumenes/1/pdf/59.pdf>
- Rodríguez-Muñoz, A. y Sanz-Vergel A.I. (2013) Happiness and well-being at work: A special issue introduction. *Journal of Work and Organizational Psychology*, 29 (3), 95-97.
- Rusell, J. A. (2009). Emotion, core affect, and psychological construction. *Cognition & Emotion*, 23, 1259-1283. <http://dx.doi.org/10.1080/02699930902809375>
- Russell, J. A. y Carroll, J. M. (1999). On the bipolarity of positive and negative affect. *Psychological Bulletin*, 125 (1), 3-30.
- Ryerson, D. y Marks, N. (1982). Career burnout in the human services: Strategies for intervention. En J. W. Jones (Ed.), *The burnout syndrome: Current research, theory, interventions* (pp. 151-164). ParK Ridge, Illinois: London House Press.
- Rynes, S. L.; Gerhart, B. y Minette, K. A. (2004). The importance of pay in employee motivation: Discrepancies between what people say and what they do. *Human Resource Management*, 43 (4), 381-394.
- Sánchez-Oliva, et al. (2014). Motivación y burnout en profesores de educación física: incidencia de la frustración de las necesidades psicológicas básicas. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 14 (3), pp. 75-82.
- Schwab, R. L. y Iwanicki, E. F. (1982). Perceived role conflict, role ambiguity, and teacher burnout. *Educational Administration Quarterly*, 18 (1), 60-74.

- Schwab, R. L., Jackson, S. E. y Schuler, R. S. (1986). Educator burnout: Sources and consequences. *Educational Research Quarterly*, 10 (3), 14-30.
- Skaalvik, EM, Skaalvik S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal Educational Psychology*, 99, pp. 611-625.
- Skaalvik E.M. y Skaalvik S. (2009). Does school context matter? Relations with teacher burnout and job satisfaction. *Teach Education*, 25, pp. 518-524.
- Skaalvik, E. M. y Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 26, 1059-1069. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2009.11.001>
- Stoeber J. y Rennert D. (2008). Perfectionism in school teachers: Relations with stress appraisals, coping styles, and burnout. *Anxiety Stress Coping*, 21, pp- 37-53.
- Tsouloupas, C.N., Carson, R. L., Matthews, R., Grawitch M. J. y Barber, L. K. (2010). Exploring the association between teachers'perceived student misbehavior and emotional exhaustion: The importance of teacher efficacy beliefs and emotion regulation. *Educational Psychology*, 30 (2), 173-189.
- Vandenberghe R. y Huberman A.M. (1999). *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vidal, F. y Nicaso, J. (2009). La motivación y el burnout en los profesores. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1 (4), pp. 161-168.
- Vroom, V. H. (1964). *Work and motivation*. New York: Wiley.
- Williams, Jackie S. (2003). Why great teachers stay. *Educational Leadership*, 60 (8), pp. 71-74.

**Anexo I:** Puntos de corte para interpretar las puntuaciones en el CESQT**Tabla 16**

*Puntos de corte sugeridos para interpretar las puntuaciones en el CESQT basados en percentiles*

| <b>Nivel</b> | <b>Percentiles</b> |
|--------------|--------------------|
| Crítico      | >89                |
| Alto         | 67 a 89            |
| Medio        | 34 a 66            |
| Bajo         | 11 a 33            |
| Muy bajo     | <11                |

*Nota:* Tomada de Gil-Monte (2011).



**UCA**

---

Universidad  
de Cádiz